



**Maria Augusta das
Dores Reis**

Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas



**Maria Augusta das
Dores Reis**

Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todos os professores que gostam de o ser e que vêem na auto-avaliação um instrumento de melhoria contínua.

o júri

PRESIDENTE: **Reitor** da Universidade de Aveiro

VOGAIS: Doutora **Maria da Conceição Henriques Serrenho Cuvaneiro**
Professora Catedrática do Instituto Jean Piaget de Almada

Doutor **Jorge Adelino Rodrigues da Costa**
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Doutora **Florbela Luíz de Sousa**
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutor **António Augusto Neto Mendes**
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor **José Alexandre da Rocha Ventura Silva**
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

A investigação que desenvolvemos e todo o trabalho envolvente não teria sido possível sem aqueles que nos apoiaram, incentivaram e de uma maneira ou de outra nos ajudaram nesta caminhada.

Começamos por deixar aqui o nosso grande apreço pela orientação do Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva. Orientador e amigo, assumiu desde o início e, em todas as vezes que nos encontrámos, o papel de amigo crítico de todo o nosso percurso. Paralelamente houve sempre uma palavra de incentivo que tão bem soube impulsionar todos os passos, não só para que o nosso trabalho tivesse abordagens importantes e pertinentes, mas também que estivesse dentro dos cânones do trabalho académico. Foi excelente a pilotar a investigação que levámos a cabo. Sempre pronto a esfriar o nosso entusiasmo quando ele era excessivo e a colocar no lugar certo o estilo da nossa escrita. Foi amigo, crítico e construtivo, qualidades indispensáveis a quem orienta e ajuda a crescer. Tornou-se uma referência nossa como modelo de orientação.

Em segundo lugar queremos manifestar o nosso profundo agradecimento ao nosso amigo João, presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária de Silves e a todo o Conselho Executivo. A sua resposta foi sempre prontamente positiva quando foi necessário disponibilizar meios para o desenvolvimento da nossa investigação. O nosso muito obrigado aos professores António Santos, Domingos, Eduardo Luís, Francisco, Lurdes, Silvina, Graça Gusmão e a todos os outros professores e funcionários da Escola Secundária de Silves que nos receberam como se fossemos parte integrante da escola em todo o processo de auto-avaliação e sua sustentabilidade.

O nosso obrigado a todos os amigos e colegas das várias escolas que nos foram ouvindo. Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração dos que participaram nas equipas de auto-avaliação da Escola Secundária de Pombal, Colégio Cidade Roda, Centro de Estudos Educativos de Ançã, Escola Secundária de S. Brás de Alportel, Escola Gil Eanes (Lagos), Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr, Colégio S^a dos Milagres (Leiria), Escola Secundária de Albufeira, Escola Secundária Júlio Dantas (Lagos), Agrupamento de Escolas da Guia (Pombal) e Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria e que prontamente responderam aos questionários. A todos o nosso agradecimento. À nossa família, aos filhos e netos algumas vezes privados da atenção que merecem e o nosso agradecimento especial ao Carlos que, com a sua objectividade, teve a paciência de ler e reler tudo o que íamos escrevendo e a ajuda preciosa que nos deu com as suas críticas construtivas.

palavras-chave

Assessoria, escola/organização, organização aprendente, auto-avaliação, avaliação interna, avaliação externa, qualidade.

resumo

Esta tese apresenta uma investigação que procura problematizar o papel da assessoria na auto-avaliação das escolas. Reflecte-se sobre o contributo de assessores externos nas unidades de gestão para encontrar fórmulas que permitam a construção e sustentabilidade da sua auto-avaliação através da concepção, monitorização e avaliação de planos de acção.

A investigação consubstanciou-se na análise dos relatórios das 100 unidades orgânicas que participaram na avaliação externa em 2006/2007 promovida pela Inspeção-Geral de Educação (IGE) especificamente no domínio da Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola (CARME), no Questionário a 90 participantes em equipas de auto-avaliação e ainda em todo o trabalho de campo realizado numa escola secundária através de observação participante.

Durante a investigação percebeu-se a adaptação de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista à realidade das unidades orgânicas, identificam-se alguns obstáculos que se apresentam à aplicação dos referidos modelos, as dificuldades que as referidas unidades de gestão sentem quando autonomamente se querem auto-avaliar e identificam-se mecanismos utilizados para a concretização da auto-avaliação e sua manutenção ao longo do tempo.

Por fim, constata-se que a assessoria externa é um pilar que pode contribuir para a introdução efectiva dos referidos mecanismos de auto-avaliação e sua sustentabilidade.

keywords

Assessorship, organization, learning organization, self-evaluation, internal evaluation, external evaluation, quality.

abstract

This work presents an investigation on the role of assessorship in schools' self-evaluation. It is considered the contribution of external assessors to schools in order to find formulas that may allow the construction and sustainability of their self-evaluation, through the conception, monitoring and evaluation of action plans.

This piece of research consisted of report analysis of the 100 organic units that participated in the 2006/2007 external evaluation promoted by *Inspecção-Geral de Educação* (IGE), especially concerning the Capacity of Self-Regulation and School Improvement; questionnaires to 90 participants in self-evaluation teams and field work at a secondary school through a participating observation. During the research we identified the adaptation of some managerial self-evaluation models to the organic units' reality. Some obstacles to the use of those models are identified, i.e., the difficulties that schools feel when they want to evaluate themselves in an autonomous way. Some procedures used in the accomplishment of self-evaluation and its maintenance over time are also identified.

Finally, it is concluded that external assessorship is a contributing pillar to the effective introduction of self-evaluation and its sustainability.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. Objectivos e percurso da investigação	1
1.1. Objectivos	4
1.2. Questões de Partida	6
1.3. Questões operacionais	6
2. Considerações metodológicas	6
3. Organização do trabalho	7
 PRIMEIRA PARTE - Enquadramento teórico.....	9
Capítulo I – Organizações educativas	11
1. Teorias das organizações	11
- A Teoria da Administração Científica	12
- A Teoria da Burocracia	13
- A Teoria das Relações Humanas	14
- A Teoria da Contingência	15
- A Teoria Z	16
- A Teoria da Aprendizagem	17
2. A escola como organização	22
3. A escola como organização aprendente	36
Capítulo II – A assessoria nas organizações aprendentes	45
1. A assessoria nas organizações	45
2. A assessoria na escola	51
3. O papel do assessor	58
Capítulo III – Avaliação	61
1. Conceito de Avaliação	61
2. Avaliação Interna e Auto-Avaliação	62
3. Auto-avaliação	63
3.1. Conceito	63
3.2. Modelos	66
3.2.1. Modelo EFQM	67
3.2.2. CAF	70
3.2.3. Modelo adaptado à escola, baseado no Modelo EFQM	78

4. Avaliação Externa	88
SEGUNDA PARTE – Metodologias	89
Capítulo IV – Métodos de Investigação.....	91
1. Investigação/acção	91
2. Observação	96
3. Questionário	99
3.1. Conceito	99
3.2. Questionário a elementos de equipas de Auto-Avaliação	102
3.2.1. Amostra	103
3.2.2. Estudo Preliminar	104
3.2.3. Questionário final	107
TERCEIRA PARTE – Dados recolhidos	111
Capítulo V – Análise dos relatórios	113
1. Análise dos relatórios das 100 unidades orgânicas que participaram na avaliação externa em 2006/2007 promovida pela Inspeção Geral de Educação (IGE) especificamente no domínio da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME).....	113
1.1 Dados introduzidos	114
1.2 Metodologia utilizada	114
1.3 Questões levantadas pela 1ª análise dos 100 relatórios de avaliação externa (2006/2007)-Média Nacional total e por domínio	116
1.4 Comportamento das Escolas face ao ciclo de Melhoria Contínua despoletado pela Auto-Avaliação	127
1.5 Um olhar sobre as unidades de gestão que recorreram a Assessoria Externa	142
Capítulo VI – Trabalho de Campo - Observação numa Escola Secundária	151
1. Caracterização da Escola Secundária de Silves	151
1.1. Contexto Físico e Social	151
1.2. Dimensão e condições físicas da Escola	152
1.3. Caracterização da População Discente	154
1.4. Pessoal Docente	155
1.5. Pessoal não Docente	157
1.6. Recursos Financeiros	158
2. Processo de Auto Avaliação da Escola Secundária de Silves	158
2.1. Relatório de Auto Avaliação 2005 /2006	160
2.2. Plano de Acção de Melhoria 2006 /2007	181
2.3 Avaliação do Plano de Acção de Melhoria 2006 /2007	185
2.4. Plano de Acção de Melhoria 2007 /2008	192
3. Sustentabilidade da Auto-Avaliação	197

3.1. Observatório da Qualidade	197
3.1.1 Procedimento criado	198
3.1.2 Trabalho realizado	200
3.2 Conselho de Tutores	206
3.2.1 Procedimento criado	207
3.2.2 Trabalho realizado	211
3.2.3 Avaliação 2006 / 2007	213
3.2.4 Plano de Acção 2007 / 2008	213
3.2.5 Divulgação	215
4. Avaliação Externa	215
 QUARTA PARTE – Resultados	 217
Capítulo VII– Análise dos dados recolhidos	219
1. Análise dos relatórios das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007	219
2. Análise do questionário.....	221
3. Análise do domínio CARME do Relatório da Avaliação Externa - ESS (2007 / 2008 ...	238
4. Análise do comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria contínua	243
5. Articulação dos dados apresentados nas análises anteriores	244
6. Características de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista utilizados nas unidades de gestão (escolas/agrupamentos)	246
7. Mecanismos de auto-avaliação organizacional nas unidades de gestão que concretizam a auto-avaliação com assessoria externa	247
8. Processo de auto-avaliação da Escola Secundária de Silves	249
 CONCLUSÕES	 251
 Referências Bibliográficas	 257
 Anexos	 273
ANEXO I – Tabela 1 - Dados das 100 escolas avaliadas em 2006/2007	275
ANEXO II – Tabela 2 - Dados das 13 escolas que utilizaram Modelos (CAF, EFQM)	281
ANEXO III – Tabela 3 - Dados das 57 escolas com avaliação final = ou >15 pontos.....	285
ANEXO IV – Tabela 4 – Escolas que tiveram Bom/Muito Bom nos Resultados (65)	289
ANEXO V – Tabela 5 – Análise do Domínio CARME das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007	293
ANEXO VI – Estudo Preliminar (Questionário)	301
ANEXO VII – Questionário (Participantes em Equipas de auto-avaliação)	305

ANEXO VIII - Acta do Observatório	311
ANEXO IX - Relatório da Avaliação Externa da ESS	315
ANEXO X - Pedido de Autorização (ESS)	331
ANEXO XI - Resposta ao pedido de Autorização	335

Índice de Quadros

Quadro 1 – Teorias das organizações	12
Quadro 2 – Etapas da carreira profissional de Taylor	47
Quadro 3 - Etapas do processo de aconselhamento	49
Quadro 4 - Definição de cada um dos critérios com base no Modelo EFQM e seu desdobramento em partes de critério	79
Quadro 5 – Questionário – População Total Inquirida	104
Quadro 6 – Questionário – Estudo Preliminar – Análise de conteúdo	106
Quadro 7 – Questionário – Escala adoptada	108
Quadro 8 - Média Nacional Total, por Domínio e dos cinco domínios	115
Quadro 9 - Média total e por domínio das 13 escolas que utilizaram Modelos estruturados.	116
Quadro 10 - Média total e por domínio das escolas com avaliação final = ou >15	118
Quadro 11 - Probabilidade de obter B ou MB nos Resultados (RS), quando ao PSE, a OGE, a LID e a CARME é B ou MB	121
Quadro 12 - Escolas que aplicaram um Modelo pré definido de auto-avaliação e seu impacte no resultado final de avaliação	128
Quadro 13 - Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação >14	129
Quadro 14 - Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação <15	131
Quadro 15 – Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos de desempenho >14	132
Quadro 16 - Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação < 15	133
Quadro 17 - Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final >14	134
Quadro 18 - Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final <15	135
Quadro 19 – Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avaliação final >14	137
Quadro 20 - Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avaliação final <15	138
Quadro 21 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final >14	139
Quadro 22 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final < 15	140

Quadro 23 – Evolução da População Discente	154
Quadro 24 – Evolução do Pessoal Docente	156
Quadro 25 – Evolução do Pessoal Não Docente	157
Quadro 26 – Relatório de Auto-Avaliação 2005 / 2006 da ESS	163
Quadro 27 – Auto-Avaliação Quantitativa	178
Quadro 28 – As 17 Acções de Melhoria Seleccionadas pelo Grupo Avaliador	178
Quadro 29 – Plano de Acção de Melhoria 2006 / 2007	181
Quadro 30 – Avaliação do Plano de Acção de Melhoria 2006 / 2007	186
Quadro 31 – Plano de Acção de Melhoria 2007 / 2008	193
Quadro 32 – Observatório da Qualidade: Situações constatadas e decisões tomadas	201
Quadro 33 – Tutorias: Situações constatadas e decisões tomadas	211
Quadro 34 – Plano de Acção 2007 / 2008 – Tutorias	214
Quadro 35 – Análise final dos 100 relatórios de Avaliação Externa 2006 / 2007 (A- Aval.)	220
Quadro 36 – Identificação dos blocos do questionário	221
Quadro 37 – Dados recolhidos dos questionários	222
Quadro 38 – Análise Global dos três blocos	233
Quadro 39 – Nível de concordância utilizando a média ponderada	235
Quadro 40 – Análise Global dos três blocos (quadro e gráfico)	236
Quadro 41 – Análise do domínio CARME – E.S.S. – relatório da avaliação externa	242
Quadro 42 – Análise do comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria Contínua	243
Quadro 43 – Articulação de dados	244
Quadro 44 – Características de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista utilizados nas escolas	246
Quadro 45 – Mecanismos de auto-avaliação organizacional nas unidades de gestão que concretizam a auto-avaliação com assessoria externa	248
Quadro 46 – Processo de Auto-Avaliação da ESS	249

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Média Nacional total, por domínio e dos cinco domínios	115
Gráfico 2 – Média total e por domínio das 13 escolas que utilizaram Modelos estruturados	117
Gráfico 3 – Média total e por domínio das escolas com avaliação final = ou >15	118
Gráfico 4 - Probabilidade de obter B ou MB nos Resultados (RS), quando a PSE, a OGE, a LID e a CARME é B ou MB	121
Gráfico 5 – Análise do Domínio CARME	125
Gráfico 6 – Avaliação externa por modelo utilizado	128
Gráfico 7 – Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado >14	130
Gráfico 8 – Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado <15	131
Gráfico 9 - Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos com resultado >14	132
Gráfico 10 - Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação < 15	133
Gráfico 11 – Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final >14	135
Gráfico 12 – Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final <15	136
Gráfico 13 - Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avalia- ção final >14	137
Gráfico 14 - Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avalia- ção final <15	138
Gráfico 15 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final >14	139
Gráfico 16 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas com avaliação final <15	140
Gráfico 17 – Resultados nos critérios de avaliação nas escolas com e sem Assessoria Externa	143
Gráfico 18 – Domínio CARME, resultado - escolas com e sem assessoria externa	148
Gráfico 19 - Resultado da avaliação final com e sem assessoria externa	148
Gráfico 20 - Análise da questão 1 - Bloco “Auto-Avaliação”	223
Gráfico 21 - Análise da questão 2 - Bloco “Auto-Avaliação”	224
Gráfico 22 - Análise da questão 3 - Bloco “Auto-Avaliação”	224
Gráfico 23 - Análise da questão 4 - Bloco “Auto-Avaliação”	225
Gráfico 24 - Análise do 1º bloco “Auto-Avaliação”	225
Gráfico 25 - Análise da questão 5 - Bloco “A Assessoria”	226
Gráfico 26 - Análise da questão 6 - Bloco “A Assessoria”	226

Gráfico 27 - Análise da questão 7 - Bloco “A Assessoria”	227
Gráfico 28 - Análise da questão 8 - Bloco “A Assessoria”	227
Gráfico 29 - Análise da questão 9 - Bloco “A Assessoria”	228
Gráfico 30 - Análise da questão 10 - Bloco “A Assessoria”	228
Gráfico 31 - Análise da questão 11 - Bloco “A Assessoria”	229
Gráfico 32 - Análise da questão 12 - Bloco “A Assessoria”	229
Gráfico 33 - Análise do 2º bloco “A Assessoria”	230
Gráfico 34 - Análise da questão 13 - “A Formação como instrumento da assessoria”	230
Gráfico 35 - Análise da questão 14 “A Formação como instrumento da assessoria”	231
Gráfico 36 - Análise da questão 15 “A Formação como instrumento da assessoria”	231
Gráfico 37 - Análise da questão 16 “A Formação como instrumento da assessoria”	232
Gráfico 38 - Análise da questão 17 “A Formação como instrumento da assessoria”	232
Gráfico 39 - Análise do 3º bloco “A Formação como instrumento da assessoria”	233
Gráfico 40 - Análise do nível de concordância utilizando a média ponderada	236

Índice de Figuras

Figura 1 - Evolução da Consultoria / Assessoria	46
Figura 2 - Sequência possível para a actuação numa assessoria	54
Figura 3 – Ciclo PDCA (Melhoria Contínua)	71
Figura 4 – Critérios do Modelo CAF	71
Figura 5 - Critérios do Modelo EFQM	79
Figura 6 – Auto-Avaliação e Ciclo de Melhoria da Escola	126
Figura 7 - Critérios do Modelo EFQM	177
Figura 8 – Fluxograma – Observatório da Qualidade	199
Figura 9- Fluxograma (tutorias)	209

Índice de Fotografias

Foto 1 - Parte de critério com Pontos Fortes (amarelos vivos), Oportunidades de Melhoria (cor de rosa) e avaliação quantitativa	161
Foto 2 - Critério concluído	162

Siglário

2 3 S – Escola 2 3 +S

A – Agrupamentos Verticais

A – Direcção Regional do Algarve

AA – Auto-Avaliação

AE – Avaliação Externa

Alen – Direcção Regional do Alentejo

B – Bom

C – Direcção Regional do Centro

CAF - Common Assessment Framework

CARME - Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola

EB1 – Agrupamentos Horizontais

EFQM – European Foundation for Quality Management

ESS – Escola Secundária de Silves

IGE - Inspeção Geral de Educação

L – Direcção Regional de Lisboa

LID – Liderança

MB – Muito Bom

MT - Muito

N – Direcção Regional do Norte

N – Nada

NS – Não sei

OGE – Organização e Gestão da Escola

P – Pouco

PSE – Prestação do Serviço Educativo

QE – Quadro Efectivo

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RG – Regiões

RS – Resultados

S – Escolas Secundárias

T – Tipificadas

TT - Totalmente

INTRODUÇÃO

1. Objectivos e percurso da investigação.

Consideramos a auto-avaliação como um instrumento de melhoria quando as unidades de gestão¹ “aprendem” a reflectir sobre o que fazem, como o fazem e o que fazer com os resultados obtidos.

Constatamos que, quando se fala de auto-avaliação das unidades de gestão, todos os actores educativos sentem necessidade dela e consideram-na um instrumento indispensável à melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados. Sobre esta temática, Nóvoa (1999) afirma que,

“(...) cada vez mais se torna importante implementar estratégias de auto-avaliação destinadas à melhoria da qualidade das escolas, baseadas no diálogo, já que é numa atitude de procura de consensos, de interpretação crítica e de permanente diálogo que a auto-avaliação deve assentar”.

Isso implica que o processo de auto-avaliação seja interiorizado pelas diversas estruturas da organização, quer as de topo, quer as intermédias.

Porém, na prática, nem sempre assim é. Se, por um lado, é pacífico que, com uma cultura de auto-avaliação permanente e sustentada, através do diálogo, da procura de consensos e de interpretação crítica, as unidades de gestão poderão atingir capacidade de auto-regulação e de melhoria contínua, por outro, parecem existir hesitações e dúvidas de natureza metodológica na sua implementação e sustentabilidade.

No nosso entender, a auto-avaliação na gestão da organização/escola torna-se indispensável, não só pela importância das estratégias a implementar, mas também pelo

¹ Quando utilizamos a expressão “unidades de gestão” referimo-nos a escolas singulares ou a agrupamentos de escolas.

contributo dado à avaliação externa, nomeadamente através da informação útil encontrada nos relatórios da auto-avaliação e considerada essencial a quem avalia externamente.

A formação contínua tornou-se veículo desejado na concretização desta tarefa. Orientámos alguns seminários sobre “Modelos de Auto-Avaliação” no âmbito da formação de professores em vários centros de formação, nomeadamente no que estava sediado na Escola Secundária de Silves (ESS). O nosso contacto com quem estava no terreno levou-nos a conversas informais onde era fácil sentir-se a insegurança e até um pouco o desnorte sobre o processo de auto-avaliação, dos professores e de quem liderava as unidades de gestão.

Os agentes educativos também sentiam necessidade desse processo, até porque, como já referimos, para que as escolas participassem na avaliação externa, um dos requisitos exigidos pela Inspeção Geral de Educação (IGE) era o relatório da auto-avaliação.

Ao reflectirmos sobre esta realidade deparámo-nos com uma questão inquietante.

Será que as escolas / agrupamentos se avaliam (obtem informação sobre o seu funcionamento e os seus resultados) **e reflectem sobre essa avaliação?**

Teoricamente, a resposta será “sim”. E na prática? Esta nossa inquietação conduziu-nos ao início da investigação. Em conversas informais com actores educativos, sentimos que as unidades de gestão têm dificuldade em se auto-avaliarem e, quando o fazem, a tarefa de encontrar autonomamente a sustentabilidade deste processo revela-se gigantesca. Faz-se a auto-avaliação, mas esta nem sempre dá origem a planos de melhoria e quando estes existem surgem dificuldades na sua construção e sustentabilidade. A sua monitorização ou não é feita ou se é feita não conduz à sustentabilidade do progresso. Torna-se indispensável encontrar instrumentos e estratégias educativas adequados. Esta realidade e a multiplicidade de tarefas atribuídas aos responsáveis pelas unidades de gestão são preocupações que começam a engrossar a lista de prioridades.

Como conseguirão os responsáveis pelas unidades de gestão encontrar, com eficácia, os instrumentos e estratégias desejados para conseguir construir um processo de melhoria contínua?

Neste contexto, **será que uma entidade externa ajudará a unidade de gestão na procura dessa sustentabilidade?**

Parece-nos consensual que um olhar exterior traz consigo o distanciamento que falta aos actores educativos presentes na escola e demasiado envolvidos directamente.

A auto-avaliação deverá ser interiorizada como um processo consistente e sistémico da unidade de gestão enquanto organização e tudo o que facilite este processo contribuirá para que a melhoria contínua da qualidade do seu desempenho seja uma realidade.

Tarefa nada fácil... **Que contributo poderá dar a assessoria?**

A evidente necessidade de reflexão sobre esta temática impulsiona o início da investigação no ano de 2005.

Já tínhamos contactos com a ESS através, não só do conselho executivo da altura, mas também da formação contínua. Porque não iniciarmos uma investigação – acção com base na assessoria que nos foi solicitada?

Iniciámos leituras sobre o tema. A possibilidade de trazer para discussão a reflexão sobre a importância das contribuições externas especializadas (assessorias) e do seu processo organizativo na auto-avaliação das unidades de gestão, entusiasmou-nos. Assim, *“O papel da assessoria na auto-avaliação das escolas”* passa a ser o objecto de estudo da investigação e simultaneamente o título da própria investigação.

Definimos caminhos, cuja articulação achámos indispensável ao nosso trabalho. Esses caminhos iniciaram-se com conversas informais com os actores educativos no terreno. Entre as grandes preocupações que nos foram transmitidas, destacamos “os resultados” da escola.

No início do ano de 2005, respondendo ao apelo do responsável pela gestão da escola, assumimo-nos como assessores e, simultaneamente, iniciámos a planificação da nossa investigação-acção. Era nosso objectivo construir, conduzir, observar e melhorar o processo de auto-avaliação na ESS, utilizando um modelo gerencialista que tínhamos começado a utilizar noutras escolas.

Durante o ano lectivo de 2005/2006 concretizou-se a primeira auto-avaliação da ESS. Daqui resultou um plano de acção concretizado e avaliado nos anos de 2006/2007 e 2007/2008.

Atentos ao que se passava sobre esta temática, tivemos conhecimento que os 100 relatórios da avaliação externa 2006/2007 da IGE eram do domínio público. Decidimos utilizá-los como instrumento de trabalho e, através da sua análise, identificar elementos que pudessemos utilizar como melhorias na nossa investigação-acção. Assim, tentámos

perceber o que se passava nestas unidades de gestão (participantes na avaliação externa) sobre a temática da auto-avaliação e do recurso a assessorias. Os motivos desta nossa escolha foram três. O primeiro, por acharmos oportuno saber, de entre as unidades de gestão que participaram nesta avaliação externa, quantas recorreram a assessoria externa e que impacte teve a Assessoria Externa na Avaliação Final dessas escolas, especificamente no domínio directamente ligado à auto-avaliação (Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola - CARME). O segundo dos motivos esteve directamente ligado à intenção de aperfeiçoar o nosso desempenho na investigação-acção em que, como observadores participantes e também como assessores estávamos envolvidos na ESS desde o início de 2005, no âmbito da implementação e sustentabilidade do processo de auto-avaliação. O terceiro motivo prendeu-se com o facto de, além da legislação assim o determinar, ser nossa convicção que a avaliação externa e a auto-avaliação contribuem em conjunto para a melhoria das organizações educativas. Com efeito, os planos de melhoria necessários à sustentabilidade deste processo devem identificar melhorias não só nos resultados da auto-avaliação, mas também nas recomendações deixadas pelas equipas de avaliação externa. Sobre esta temática, a introdução dos relatórios em análise referem como vantajoso esperar-se “(...) que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola/agrupamento ...”

Outro instrumento de trabalho que utilizámos ao longo da nossa investigação-acção, foi o questionário aplicado a elementos de equipas de auto-avaliação que tinham participado activamente num processo idêntico. Desta vez o objectivo foi perceber o que pensavam os inquiridos face aos modelos utilizados e ao recurso a assessoria e, por fim, encontrar novas estratégias como mais-valias para a nossa investigação.

1.1 Objectivos

Ao longo dos últimos anos têm sido promovidos pelo Ministério da Educação alguns dispositivos de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino, sobretudo através da Inspeção Geral de Educação. Este processo introduziu novas dinâmicas no que concerne à auto-avaliação.

Os dispositivos de articulação entre essas duas tipologias de abordagem da avaliação permitem repensar a conjugação de sinergias com vista a benefícios potencializadores de

melhores práticas efectivas. Com a problematização do papel da assessoria na auto-avaliação das unidades de gestão propomo-nos contribuir para a construção do processo de auto-avaliação, a partir das experiências integradas na investigação desenvolvida a este propósito.

A presença duma entidade externa (assessoria) poderá ser um importante contributo para que a unidade de gestão (escola/agrupamento) tenha um conhecimento mais profundo de si própria e encontre estratégias mais eficazes. Assim, impõe-se que essas estratégias sejam resultado de interpretações críticas baseadas no diálogo entre quem faz parte integrante do processo e quem, conhecendo o referido processo, tem um distanciamento que lhe permite uma análise mais objectiva.

Assim, esta investigação, subordinada ao tema “Papel da Assessoria na auto-avaliação das escolas”, tem como principal objectivo que **a assessoria contribua para que a ESS disponha de uma ajuda útil para se auto-avaliar e construir a sustentabilidade dessa auto-avaliação.** Pretendemos que essa ajuda se operacionalize com a introdução de transformações no processo que conduzam a uma cultura de auto-avaliação. Procuraremos encontrar soluções para problemas identificados, através da componente reflexiva e actuante presente na investigação-acção.

Consideramos ainda como nossos objectivos:

- Encontrar indicadores que ajudem a clarificar as contribuições da assessoria na construção da sustentabilidade da auto-avaliação nas unidades de gestão;
- Identificar dados úteis para que outras instituições de ensino iniciem um processo de auto-avaliação sustentada.

Estes nossos objectivos levam-nos ao desenvolvimento de uma trajectória explicativa em torno da génese de variadas questões, tais como:

Tendo como recurso a assessoria, como pode ser construído o processo de auto-avaliação das escolas/agrupamentos? Que estratégia a utilizar? Quem avalia? Como o faz? Como gerir a divisão de tarefas?

Em pleno processo de auto-avaliação que contributo poderá ser dado pela assessoria na escolha e concretização do tipo de relatório a construir?

Que contributo poderá dar a assessoria na construção e monitorização do plano de acção?

Para desenvolvermos o presente estudo, considerámos duas questões de partida e algumas questões a que chamámos operacionais.

1.2 Questões de partida

1 – Os modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista, adaptam-se e beneficiam a sustentabilidade de processos de melhoria contínua dos estabelecimentos de ensino?

2 – Os assessores externos contribuem para introduzir e sustentar dispositivos de auto-avaliação?

1.3 Questões operacionais

Uma análise mais detalhada leva-nos a encontrar algumas questões operacionais:

- As instituições de ensino são capazes de se auto-avaliar autonomamente?
- Que mecanismos de auto-avaliação utilizam as unidades de gestão para levar a efeito a auto-avaliação?
- Que constrangimentos se apresentam à aplicação de modelos de auto-avaliação oriundos do mundo das organizações não educativas?
- Qual o papel da assessoria na concretização e sustentabilidade no processo de auto-avaliação das instituições de ensino?

2. Considerações metodológicas

Neste processo de investigação utilizámos a metodologia de investigação – acção aplicada a uma Escola do Ensino Secundário que recorreu a assessoria externa, tendo seguido um modelo baseado no modelo da EFQM² para desenvolver o processo de auto-avaliação.

Para tentar encontrar estratégias que nos ajudassem a introduzir melhorias na investigação e simultaneamente processar mais-valias na actuação enquanto assessores, utilizámos dois instrumentos de trabalho: o primeiro foi a análise dos relatórios das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007 promovida pela IGE, onde, através da identificação de indicadores considerados pertinentes, construímos uma grelha de análise, recolhemos dados e analisámos esses dados para definição das referidas estratégias; o segundo instrumento utilizado foi um questionário a actores

² EFQM – European Foundation for Quality Management

educativos que, participando na auto-avaliação da sua unidade de gestão, recorreram, tal como nós, a assessoria externa e a modelos gerencialistas.

Na recolha de dados, utilizámos métodos quantitativos e/ou qualitativos, consoante o objecto de análise, os interlocutores e outras variáveis do processo. Na qualidade de investigadores assumimos o estatuto de observador participante. Utilizámos como técnicas de recolha e análise da informação: observação de situações e comportamentos, conversas informais, questionários e análise documental (Relatórios de Auto-avaliação, Relatórios de avaliação externa, Planos de Acção).

3. Organização do trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado segundo um modelo concretizado por uma introdução seguida de quatro partes principais que se subdividem em capítulos.

Na introdução constam os objectivos, o percurso da nossa investigação, considerações metodológicas que estiveram na base do trabalho investigativo e o presente tópico que descreve a forma como este trabalho está organizado.

Na primeira parte a que chamámos “**Enquadramento teórico**” incluímos três capítulos. No Capítulo I – *Organizações educativas*, apresentamos, teorias que influenciaram o desenvolvimento das organizações, focamos a escola como organização e a escola enquanto organização aprendente. No Capítulo II – *A assessoria nas organizações aprendentes*, abordamos a assessoria nas organizações, a assessoria na escola e o papel do assessor. No Capítulo III – *Avaliação*, além do conceito de avaliação, distinguimos avaliação interna de auto-avaliação. Debruçamo-nos ainda sobre a aplicação de modelos na auto-avaliação das unidades de gestão (EFQM, CAF, Modelo adaptado à escola com base no modelo da EFQM) e referimos algumas considerações sobre avaliação externa.

Na segunda parte do trabalho subordinada ao título “**Metodologias**”, no Capítulo IV – *Métodos de investigação*, falamos de investigação-acção, observação e questionário.

Na terceira parte, o enfoque vai para os dados recolhidos. Assim, no Capítulo V analisamos os relatórios das 100 escolas que participaram na Avaliação Externa em 2006/2007. No Capítulo VI, como trabalho de campo, observamos uma Escola Secundária. Ao longo deste capítulo caracterizamos a escola em estudo, falamos de todo o processo e sustentabilidade da auto-avaliação e da avaliação externa de que esta escola foi alvo.

Na quarta parte com o título de “**Resultados**”, o Capítulo VII – *Análise dos dados recolhidos*, recai sobre a análise: dos 100 relatórios de Avaliação Externa 2006/2007; do questionário a elementos que participaram em equipas de Auto-Avaliação; do domínio CARME do Relatório da Avaliação Externa da ESS³ (2007 / 2008); do comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria contínua; da identificação de características de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista utilizados nas unidades de gestão; e do processo de auto-avaliação da ESS.

As Conclusões decorrem dos resultados encontrados no decurso da investigação, tendo sido apresentadas algumas pistas para trabalhos futuros.

A Bibliografia e os Anexos são parte integrante do trabalho, assim como o Índice Geral, os índices de Quadros, Gráficos, Figuras, Fotos e o Siglário.

³ ESS – Escola Secundária de Silves – Escola onde fizemos o nosso trabalho de campo.

PRIMEIRA PARTE

Enquadramento teórico

Capítulo I – Organizações educativas

1. Teorias das organizações

A eficácia das organizações passa pela satisfação das pessoas que nelas trabalham. Fazer parte de uma organização, viver e trabalhar nela, actuar nas suas actividades, desenvolver carreira nela, significa participar intimamente e assimilar a sua cultura. Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas dizem-nos que estas tendem a construir-se em três dimensões: a física, a administrativa e a social, sofrendo influência de teorias organizacionais e trazendo alguma preocupação para o seio do meio investigativo. Como bem recorda Teixeira (1995. 4) “a compreensão das organizações e a procura de processos que as tornem mais eficazes têm preocupado os investigadores”.

Na nossa perspectiva diversas teorias influenciaram, influenciam e continuarão a influenciar o funcionamento das organizações. Alguns autores dos estudos realizados nas organizações empresariais estendem as suas conclusões à organização escola. Nesta parte do nosso trabalho, como podemos observar no Quadro 1, propomo-nos apresentar algumas dessas teorias e em cada uma delas encontrar elementos significativos presentes na organização escola. Não temos a intenção de fazer abordagens profundas das várias teorias das organizações. Pretendemos apenas contextualizar a teoria da aprendizagem por a considerarmos a “lente” através da qual visualizamos este nosso trabalho. Neste contexto, decidimos debruçarmo-nos, ainda que superficialmente, sobre: a teoria da administração científica do trabalho (Taylor, 1911), a teoria da burocracia (Weber, 1918), a teoria das relações humanas (Mayo, 1939), a teoria da contingência (Lawrence e Lorsch 1967), a teoria Z (Ouchi, 1981) e a teoria da aprendizagem.

Quadro 1 – Teorias das organizações

TEORIAS DAS ORGANIZAÇÕES		
Teorias	Autores	Elementos presentes na organização escola
A Teoria da Administração Científica (1911)	Frederick W. Taylor	O calendário escolar; Os programas; Testes e outros instrumentos).
A Teoria da Burocracia (1918)	Max Weber	As regras (avaliação dos alunos); O currículo escolar definido centralmente; Os concursos para recrutamento do pessoal docente.
A Teoria das Relações Humanas (1939)	Elton Mayo	Os clubes; A turma; O ensino centrado nos programas passa ao ensino centrado na aprendizagem dos alunos.
A Teoria da Contingência (1967)	Lawrence e Lorsch	Integração nos órgãos de gestão representantes dos pais, das autarquias e de outros parceiros económicos, científicos e culturais
A Teoria Z (1981)	William Ouchi	A definição de um projecto educativo de escola participativo.
A Teoria da Aprendizagem	Gregory Baterson, Senge	Sequência ensaio/erro.

Fonte: Teixeira (1995: 15-27)

A Teoria da Administração Científica (1911)

Esta teoria criada por Frederick Winslow Taylor parte do princípio que existe uma identidade de interesses entre o patrão e o operário.

Para Teixeira (1995: 15)

“ (...) as ideias principais da Teoria da Administração Científica podem sintetizar-se nas seguintes orientações: substituição do trabalho à peça pelo trabalho à tarefa; preparação/formação dos operários para darem o maior rendimento possível; elevação dos salários e diminuição dos custos de produção; criação de um ambiente de cooperação na empresa; preparação/formação dos operários para darem o maior rendimento possível; elevação dos salários e diminuição dos custos de produção; criação de um ambiente de cooperação na empresa”.

Como refere esta autora, (1995:16) apesar do pensamento de Taylor ser muito criticado por ter uma visão demasiado idílica das relações “empregador/empregado”, sobressai na sua obra uma preocupação pelo operário enquanto pessoa. Nesta perspectiva aparece a preocupação: pelo bem-estar do operário; pelas condições particulares face ao

trabalho, dando-lhe o tempo e a ajuda necessários para que adquira competências; pelo trato que lhe deve ser dado; e pelo ambiente que lhe deve ser proporcionado, através das indicações dos seus instrutores.

Porém, Taylor (1911: 138) resume a Teoria da Administração Científica identificando-a como; “ciência, não regra empírica; harmonia, não discórdia; cooperação, não individualismo; rendimento máximo, não produção restrita; formação de cada homem, até alcançar a sua maior eficiência e prosperidade”. Taylor teve uma grande preocupação pela educação e instrução dos operários e defendeu com convicção a ideia de que existe sempre uma maneira melhor de realizar qualquer tarefa.

Gordon (1993: 15) refere que esta teoria a que chama “Gestão Científica” encoraja a selecção e a divisão do trabalho entre os trabalhadores e a administração. Para este autor, a teoria tem subjacente a preocupação do treino e do desenvolvimento dos trabalhadores de forma científica para que lhes sejam distribuídas responsabilidades específicas.

Na organização escolar temos presentes alguns dos elementos desta teoria, sobretudo o que está relacionado com tempos e movimentos. Temos como exemplo dos elementos referidos: o calendário escolar, os programas, a organização das aulas e a sua planificação e a ligação existente entre o trabalho feito na sala de aula e o seu controle (através de testes e outros instrumentos).

A Teoria da Burocracia (1918)

Podemos dizer que esta teoria inspira confiança e se caracteriza pela sua eficácia técnica, precisão, controlo, continuidade e rentabilidade.

Max Weber traz ao estudo das organizações o grande contributo da sua reflexão sobre os tipos de autoridade. Teixeira (1995: 13) recorda que Weber encontra como principais características desta teoria: os funcionários são livres e sua actividade é regulamentada por orientações escritas de acordo com os objectivos da sua função; há uma hierarquia de funções com delimitação de competências e uma relação salarial de acordo com a posição hierárquica e as responsabilidades assumidas; as relações são explícitas em contratos baseadas numa selecção aberta; as qualificações profissionais são identificadas por diplomas provenientes de exames; os funcionários exercem funções em regime de função única; existe uma separação clara entre administração e a propriedade e os funcionários estão sujeitos a uma disciplina estrita e controlo.

Na perspectiva de Gordon (1993: 15) esta teoria enfatiza a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência na administração.

Sobre esta temática, Ventura (2006: 23) refere que na teoria burocrática “os actores organizacionais desempenham as suas tarefas de uma forma impessoal, formal e ritualizada”.

Na escola podemos encontrar várias características desta teoria. Teixeira (1995:14) recorda três elementos burocráticos presentes na organização escolar: as regras (avaliação dos alunos); o currículo escolar definido centralmente; e os concursos para recrutamento do pessoal docente.

A Teoria das Relações Humanas (1939)

Elton Mayo é o autor da teoria das Relações Humanas que, de acordo com Teixeira (1995: 19), podemos sintetizar nos seguintes pontos: o operário é visto como um ser social integrado num grupo; a ênfase passa da tarefa para a pessoa; o operário move-se mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais; a administração não pode ignorar a existência de vários subgrupos dentro da organização.

Gordon (1993: 15) considera esta teoria na perspectiva comportamental e descreve-a realçando a importância das atitudes e sentimentos dos trabalhadores e enfatiza a influência que os papéis e normas informais têm no seu desempenho.

Ventura (2006: 24) especifica que, à luz desta teoria, o bem-estar das pessoas está em primeiro lugar.

Esta teoria visa a perspectiva psicológica das organizações e introduz no seu estudo elementos novos: o reconhecimento da existência de estruturas informais - na organização escola estão presentes nas normas não escritas que levam os alunos, o pessoal docente e não docente a assumirem determinadas atitudes e não outras; coexistem vários subgrupos dentro do grupo organizacional - na escola temos o exemplo dos clubes; os trabalhadores reagem como membros de um grupo e não como indivíduos isolados - na escola a turma funciona em grupo; as pessoas são motivadas mais por reconhecimento social do que por benefícios materiais - na escola temos os quadros de honra e outras manifestações de reconhecimento; por fim, a ênfase na pessoa substitui o realce que se colocava nas tarefas e na estrutura - na organização escola está presente quando a passagem do ensino centrado nos programas passa ao ensino centrado na aprendizagem dos alunos.

A Teoria da Contingência (1967)

Esta teoria parte do pressuposto que as organizações são sistemas abertos. Como refere Bertrand (1991: 27) a teoria da contingência é um “exemplo excelente da abordagem sistémica das organizações.

Saussois (2007: 35) considera que, nos estudos realizados por Joan Woodward, investigador em gestão, todas as informações recolhidas mostram que não existe um melhor caminho de gerir as organizações, mas que a sua eficácia depende da sua adaptação às exigências do ambiente.

Segundo Teixeira (1995: 22),

“ (...) não existe uma forma melhor do que todas as outras para administrar uma organização; estabelece-se uma relação funcional entre variáveis administrativas de ambiente e de tecnologia; os problemas básicos em qualquer organização são os problemas da diferenciação e os da integração; a existência de sistemas eficazes de resolução de conflitos é extremamente importante para a obtenção de bons resultados organizacionais”.

Para Saussois (2007: 44) a escola da contingência focaliza a sua atenção sobre três conceitos: a tecnologia, o ambiente e as finalidades.

Também dos estudos que Lawrence e Lorsch (1989: 187) fizeram para a construção da Teoria da Contingência concluem que “são necessárias formas diferentes de organização para fazer face eficazmente a tarefas e condições ambientais variáveis”. Estes autores defendem ainda que a eficácia de uma organização depende da relação entre si e o ambiente e tecnologia. Para tal, consideram: o ambiente como tudo o que está fora dela e a condiciona; e a tecnologia como os conhecimentos, equipamentos e técnicas utilizadas pela organização para prestar determinados serviços ou produzir certos resultados.

Nesta perspectiva, Saussois (2007: 45) fala-nos do pioneiro da escola da contingência Charles Perrow⁴ cuja visão no fim dos anos de sessenta defende que as organizações são sistemas concebidos para que o trabalho se faça utilizando tecnologias que transformam materiais brutos em produtos finos.

⁴ Teorizou a contingência a partir da revisão de trabalhos seus anteriores e de trabalhos de Woodward, de Lawrence et Lorsch e outros.

Gordon (1993: 15) lembra que a teoria da contingência reforça a ligação entre os processos organizacionais e as características das situações. Recorre à adaptação da estrutura organizacional às diferentes contingências.

Podemos considerar a teoria da contingência como referencial de análise de algumas alterações na organização escola. Assim observamos a organização escola como sistema aberto quando integra nos órgãos de gestão representantes dos pais, das autarquias e de outros parceiros económicos, científicos e culturais. Os problemas da diferenciação estão presentes na divisão das unidades de gestão em departamentos e na distribuição dos alunos em turmas. A integração é bem visível no processo de coordenação das actividades dos vários departamentos para dar resposta às necessidades do meio. Na organização escola desenvolvem-se aquilo a que Chiavenato (1979: 546) chama de *habilidades comportamentais* que permitem encontrar as soluções certas para os conflitos surgidos a cada momento.

A Teoria Z (1981)

A Teoria Z foi criada por William Ouchi, é baseada no pressuposto de que “trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida”. Esta teoria nasce do confronto entre a gestão das empresas japonesas e norte-americanas. Segundo Teixeira (1995: 27) “Ouchi identifica as diferenças estruturais entre as empresas americanas e japonesas e propõe que se adaptem às empresas ocidentais as melhores técnicas da gestão japonesa”. Neste contexto, Ouchi (1982: 27) afirma que “as ideias fundamentais do Japão em matéria de organização poderiam virtualmente servir as sociedades americanas”.

Na opinião de Teixeira (1995: 27)

“ (...) as principais características da Teoria Z sintetizam-se em três pontos: desenvolvimento de uma cultura de empresa tendente à criação de valores e objectivos comuns; sentido de pertença a uma comunidade organizacional (obtido, entre outros, através do emprego de longa duração, do contacto de cada trabalhador com diferentes sectores da organização e da circulação ampla de informação por todos os membros); decisões tomadas com recurso à participação dos diferentes membros da organização”.

De entre os elementos desta teoria presentes na organização escola salientamos a definição de um projecto educativo de escola participativo. Aqui estão presentes

preocupações idênticas às que Ouchi (1982: 186) refere quando afirma que a filosofia da organização “implica um certo número de valores que estabelece um modelo para as actividades, as opiniões e as acções”.

A Teoria da Aprendizagem

As teorias de que falámos construíram-se sobre paradigmas como o da autoridade, o da contingência, o da representação e o da decisão. A teoria presente é centrada na aprendizagem e acção que, como diz Saussois (2007: 69) “supõe uma mudança de paradigma”. Voltam-se a trabalhar conceitos que se tinham descuidado, tais como interacções entre “actividade”, “conhecimento” e “organização”. Abordar estas interacções exige a mobilização de várias disciplinas que intervêm nas práticas dos actores no seio das organizações. Trata-se de enfrentar as questões da aprendizagem e da acção não só do ponto de vista individual mas também na sua dimensão colectiva.

A teoria da aprendizagem organizacional surgiu na década de 90 e teve como precursores Chris Argyris e Donald Schön em 1996/97 e Peter Senge em 1999/2000. A reflexão sobre o funcionamento das organizações e a sua capacidade de aprender levantam questões sobre o modo como o fazem.

Porém, como refere Saussois (2007: 70), compreender como as organizações aprendem ou como os indivíduos aprendem não é consequência da utilização das mesmas matérias nem dos mesmos questionamentos. É preciso igualmente juntar duas dimensões na maneira de abordar a aprendizagem organizacional: uma dimensão normativa implícita e uma dimensão mais ligada ao conhecimento. Com a primeira dimensão tentamos compreender como a aprendizagem explica a performance de uma instituição vista não como a organização do trabalho, mas como a organização dos saberes partilhados. A segunda dimensão leva-nos a compreender a partilha dos conhecimentos ou das práticas, mas no sentido cognitivo.

Todavia, o mesmo autor lembra que o saber é sempre levado pelos indivíduos, mesmo se ele for integrado nas rotinas, nos formulários ou nos processos. A dimensão individual da aprendizagem não pode ser facilmente descartada, pois em última análise são os indivíduos que aprendem ou desaprendem.

Segundo Saussois (2007:70), nos anos cinquenta, Gregory Baterson foi o primeiro a conceptualizar a aprendizagem numa perspectiva organizacional propondo uma definição de aprendizagem voltada para a acção e concebida como um processo sistémico.

Saussois (2007: 72) refere os trabalhos de Baterson como pioneiros numa reflexão sobre a aprendizagem organizacional. Dão lugar importante ao erro na teoria da aprendizagem, na medida em que a sua detecção permite melhorar a competência futura. Para Baterson não existe aprendizagem sem uma sequência ensaio/erro. Esta hipótese é importante na medida em que permite compreender melhor não só a dimensão individual, mas também a dimensão organizacional da aprendizagem. Nesta perspectiva e no âmbito do contributo conceptual dado por Baterson à aprendizagem organizacional e referido por Saussois (2007: 71), “para que haja aprendizagem é preciso que as acções se desenvolvam numa cultura onde o erro seja admitido e assumido publicamente sem risco de sanções para aqueles que o cometem”. De acordo com esta visão podemos ordenar os processos de aprendizagem em função de uma classificação hierárquica de tipos de erros que são corrigidos ao longo dos processos de aprendizagem.

Neste contexto temos dois ciclos de aprendizagem. A aprendizagem I que será a escolha no quadro de possibilidades. A aprendizagem II corresponderá à revisão do conjunto no interior do qual a escolha é feita e assim sucessivamente, num contexto de melhoria contínua. Todo o processo de aprendizagem de nível I é sub-produto da aprendizagem de nível II e é neste sentido que é preciso compreender a expressão “aprender a aprender”. Saussois (2007: 72) acrescenta que Baterson se refere a contexto como todos os elementos que indicam o organismo no interior do qual existem um conjunto de possibilidades donde se deve fazer a próxima escolha.

Para Saussois (2007: 72-73), quando os investigadores americanos Chris Argyris e Donald Schön operacionalizam os trabalhos de Baterson distinguem duas espécies de teorias de acção: as teorias em que os indivíduos teoricamente acreditam explicando a sua maneira de agir e as teorias que eles utilizam na realidade quando agem. A distinção entre a teoria em que se acredita e a teoria praticada mostra que os indivíduos têm teorias implícitas que eles aplicam na acção e que são muitas vezes opostas àquelas em que eles acreditam quando explicam a sua maneira de agir. Esta problemática da organização aprendente enquadra-se numa abordagem holística das organizações e tem presente o facto de serem os indivíduos que agem.

Segundo Saussois (2007: 74-75) é a partir desta distinção que o trabalho conceptual de Baterson se operacionaliza através de três níveis de aprendizagem:

Uma aprendizagem de ciclo único em que as acções podem ser alteradas ou corrigidas sem se interrogar sobre o sentido ou valores implícitos que as sustentam. Trata-se de detectar os desvios entre o que está previsto e o que é realizado. Este tipo de aprendizagem tem impacto significativo sobre os comportamentos individuais mas pouco sobre a organização. Neste contexto, a aprendizagem organizacional é difícil, na medida em que as estratégias individuais defensivas são desenvolvidas para evitar a explicação e todo o trabalho de avaliação e de identificação de erros a corrigir.

Uma outra aprendizagem, a de ciclo duplo, em que não se trata de corrigir acções no interior do contexto, mas de mudar o próprio contexto, as premissas e os valores que sustentam as acções. A aprendizagem de ciclo duplo caracteriza verdadeiramente a aprendizagem organizacional. Trata-se de mudança. Evitam-se julgamentos críticos e confrontações. Favorece-se a qualidade da relação entre as pessoas. A aprendizagem organizacional acontece através da comunicação natural onde os erros são admitidos sem rotinas defensivas. Estas estratégias facilitam os processos de feed-back, de retroacção e a produção do saber.

O terceiro nível de aprendizagem – a meta aprendizagem, intervém precisamente quando a organização está pronta para submeter à crítica, discussão e acção os mecanismos que bloqueiam as aprendizagens do nível II. Trata-se então, para os actores da organização, de aprender a aprender de maneira reflexiva.

Devemos ter presente que as modalidades da aprendizagem são muito diversificadas: aprende-se com rotinas, por repetição, mas também por argumentação; a aprendizagem e o saber (implícito e expreso) estão interligados e, como diz Saussois (2007: 77), “a passagem entre o saber tácito e o saber explícito está no centro do processo de aprendizagem”; a aprendizagem e inovação também se articulam, na medida em que os conceitos de variedade e de selecção permitem em simultâneo os fenómenos de inovação e de aquisição de saber.

Comprender como as organizações aprendem e como agem perante as aprendizagens adquiridas permite às organizações aprendentes rentabilizar o saber adquirido para encontrar respostas aos erros detectados. Como acrescenta Saussois (2007: 70) “pode-se distinguir as teorias da aprendizagem organizacional e as teorias da acção colectiva”.

Na abordagem das teorias de acção o trabalho é o objecto de investigação em que se estuda a comparação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. A acção situa-se na teoria da actividade, em que, na opinião de Saussois (2007: 85) a organização aparece como um sistema de acção colectiva que se apoia na divisão do trabalho e na partilha de recursos. Este sistema possibilita articular acções individuais nos processos colectivos, organizados com a finalidade de produzir resultados socialmente apreciáveis, produtos ou serviços transaccionáveis ou não.

Saussois (2007: 82) refere que a organização não é mais uma propriedade atribuída a um sistema psíquico ou humano onde se procurará explicar a sua génese ou evolução, não é um conjunto de princípios ou de métodos que registam o funcionamento duma entidade, não é mais um processo de adaptação que construirá e transformará estados da organização. O importante passa a ser a estruturação da acção. O investigador vai-se focalizar mais sobre o processo do que sobre o produto. A acção não será vista nem como a soma de acções individuais nem como uma forma sistémica exterior aos indivíduos.

Para Saussois (2007: 89), uma visão interessante a desenvolver seria compreender as organizações como actividades colectivas e os instrumentos de gestão como recursos submetidos à interpretação daqueles que os utilizam para agir.

Agir e aprender a reflectir sobre as acções para as melhorar é parte integrante do “aprender a aprender”. A teoria da aprendizagem parte do pressuposto de que o todo de uma organização é mais eficaz que a soma das suas partes. Um dos seus precursores, Peter Senge, defende a ideia de que na organização que aprende as pessoas são o principal motor para os processos de mudança.

Quando, como referem MacBeath *et al.* (2000: 89) as organizações são sensíveis às necessidades do meio e têm capacidade de utilizar o saber adquirido para encontrar respostas criativas aos erros detectados, podemos dizer que as organizações aprendem. O espírito destas organizações surge, como refere Senge (2008: 169), da busca pela aprendizagem contínua através do desenvolvimento conjunto das cinco disciplinas da aprendizagem organizacional.

Na opinião de Senge (2008: 200),

“(...) desenvolver uma visão do mundo mais sistémica, aprender a reflectir sobre os pressupostos tácitos, expressar nossa visão e ouvir a dos outros e indagar conjuntamente as visões da realidade actual de diferentes pessoas – estão embutidas nas disciplinas necessárias à construção de uma organização que aprende”.

Neste contexto, a disciplina do domínio pessoal deve o seu progresso ao desenvolvimento conjunto de todas as cinco disciplinas de aprendizagem. Por sua vez, os modelos mentais que na opinião de Senge (2008: 201) testam e aperfeiçoam “nossas imagens internas sobre o funcionamento do aluno” são activos, já que moldam a nossa forma de agir. Já a visão compartilhada reflecte a visão pessoal de cada um dos intervenientes e é essencial para a organização que aprende pois fornece a energia necessária à aprendizagem, estimula o arriscar e a experimentação. A aprendizagem em equipa é uma disciplina colectiva, é um fenómeno sistémico que surge do “discurso” que desenvolvemos uns com os outros.

Nesta perspectiva, o discurso será identificado como diálogo e discussão. Diálogo que leva um grupo a explorar questões difíceis e complexas de vários pontos de vista. Como diz Senge (2008: 269), “(...) as pessoas envolvidas no diálogo começam também a observar a natureza colectiva do pensamento”. Discussão quando uma equipa precisa de chegar a um acordo e tomar decisões. No entender de Senge (2008: 275), uma equipa que aprende domina o vaivém entre diálogo e discussão. Porém, a abordagem da aprendizagem em equipa é intrinsecamente sistémica. O pensamento sistémico leva-nos a ver, cada vez mais, o todo em vez das partes.

As diversas teorias organizacionais preocupam-se com o funcionamento das organizações e têm como objectivo comum encontrar soluções para a sua eficácia. Se, como nos diz Teixeira (1995: 29), “o homem económico de Taylor deu lugar ao homem social de Elton Mayo e se este é ultrapassado pelo homem participativo de Ouchi” e se lhe acrescentarmos o homem de acção de Baterson e de Senge que aprende a aprender, podemos admitir que todos andamos à procura de conhecer melhor o que nos encaminha para prestações profissionais de excelência.

Porém, a escola organização cada vez mais reflecte sobre si, identificando os pontos fortes e as oportunidades que tem de melhorar. A análise desta reflexão deverá levá-la a planificar e executar a sua estratégia de mudança e inovação, isto é, torná-la numa organização promotora do sucesso escolar e da realização pessoal e social de todos os seus actores educativos, privilegiando uma aprendizagem voltada para a acção.

Estas unidades de gestão de cultura própria constroem o seu próprio desenvolvimento através de uma constante aprendizagem como organizações aprendentes,

de maneira reflexiva, no sentido de “aprender a aprender”. Este processo é construído com elementos que fazem parte integrante da teoria da aprendizagem.

Como referem Senge *et al.* (2005: 16),

“(…) a abordagem da organização aprendente à educação é mais do que apenas um imperativo de trabalhar e conversar juntos. Mais de duas décadas de experiências foram acumuladas, entre centenas de escolas e milhares de pessoas, na prática de recriar as escolas como organizações aprendentes. Grande parte dessa experiência ocorreu sob outros nomes: reforma escolar, escolas eficazes, renovação educacional”.

Todos os dias e cada um deles, é importante que a escola como organização seja capaz de aprender. Quando nos referimos à escola, a aprendizagem organizacional, como nos diz Santiago (2000: 25), “torna-se natural se for ao encontro do trabalho quotidiano dos actores na escola”.

A ideia de construir uma sala de aula aprendente, uma escola aprendente e uma comunidade aprendente é uma abordagem que estimula o que Peter Senge chama de “domínio do caminho do auto-aperfeiçoamento”.

É através da “lupa” da teoria da aprendizagem que desenvolvemos todo o nosso trabalho, privilegiando uma vertente que permite compreender melhor não só a dimensão individual, mas também a dimensão organizacional da aprendizagem.

2. A escola como organização

Vivemos numa sociedade organizada. Como nos lembra Etzioni (1967: 7) nascemos em organizações e quase todos os instantes de cada um dos nossos dias são vividos no seu seio. Um dos campos de reflexão que tem merecido a atenção de diversos autores dedicados a esta temática é o conceito de organização.

March & Simon (1979: 4) vão referindo definições parciais ao longo da sua obra e, sem nunca nos darem uma definição geral de organização, a certa altura, referem que “as organizações são compostas de seres humanos em estado de interacção”.

Porém, Mèlèse (1979: 82) define organização como “conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizarem tarefas coordenadas em função de objectivos comuns”.

Já Hobbes (1985: 274) entende por organização “um número qualquer de indivíduos reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum”.

À volta deste conceito, Hutmacher (1992: 58), diz-nos que uma organização é “um colectivo humano coordenado e orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”.

Porém, sobre esta temática, Teixeira (1995: 162), depois de se debruçar sobre definições de “organização” de alguns autores⁵, diz-nos que “encontramos uma constante: uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”.

Chiavenato (2004: 8) define a organização como “uma entidade social composta de pessoas que trabalham juntas e deliberadamente estruturada e organizada para atingir um objectivo comum”.

Já Caupers (2005: 90) refere-se a organização como “um grupo humano estruturado pelos representantes de uma comunidade com vista à satisfação de necessidades colectivas predeterminadas”.

Mas, no entender de Robbins (2007: 38), uma organização é “uma unidade social, conscientemente coordenada, composta por duas ou mais pessoas, que funcionam de maneira relativamente contínua, com o intuito de atingir um objectivo comum”.

Todas as definições de organização têm pontos coincidentes: as pessoas/recursos organizacionais, a identificação de uma estrutura, o papel dos representantes da comunidade e ainda um objectivo comum a atingir. Quando dizemos recursos organizacionais, referimo-nos não só à gestão das pessoas enquanto tal, mas também como elementos organizacionais. As estruturas de que falamos estão presentes na estrutura organizacional, constituem-se em níveis que funcionam articuladamente e não guardam limites bem definidos. Já o relacionamento dos vários elementos da organização entre si com o meio social em que ela se insere define muitas vezes o papel da comunidade na organização cujos representantes encontramos na sua estrutura. Os objectivos comuns definidos em função da satisfação das necessidades colectivas pré-determinadas integram tarefas e responsabilidades divididas e a vários níveis. Sobre a diferenciação das organizações em níveis Chiavenato (2008: 41-42) refere que

⁵ March & Simon, Mèlèse, Hutmacher e outros.

“(…) as organizações diferenciam-se em três níveis organizacionais qualquer que seja a sua natureza ou tamanho: Institucional – o mais elevado da organização, o nível estratégico em que as decisões são tomadas e em que são estabelecidos os objectivos da organização, bem como as estratégias necessárias para alcançá-las; Intermédio, nível tático, gerencial. Nele estão os departamentos e as divisões das organizações. É constituído pelos órgãos ou pessoas e transformam as estratégias para atingir os objectivos organizacionais em programas de acção. Cuida de adequação das decisões tomadas no nível institucional às operações realizadas no nível operacional (na base da organização); Nível operacional – denominado também nível técnico, localizado na base da organização, em que as tarefas são executadas e as operações realizadas. Envolve a programação e execução das actividades quotidianas da organização”.

Seja qual for o conceito adoptado, todas as organizações têm uma dinâmica que depende não só do tipo de organização⁶ apresentada, mas também da estratégia que a organização adoptar. Como observa Chiavenato (2006: 72),

“(…) os grupos sociais estão condicionados a dois tipos de organização: a organização formal (ou racional) e a organização informal (ou natural) ... A organização formal é conduzida pelas práticas estabelecidas pelas especificações e padrões para atingir objectivos e a organização informal é consequência do conjunto de interacções e relacionamentos espontâneos entre as pessoas”.

Quer a organização seja formal ou informal é estruturada e coordenada em função de um objectivo comum. Na organização formal, falamos de estruturas, sistemas de comunicação e de controlo, órgãos e procedimentos estabelecidos especialmente pela administração. Na organização informal o objecto de estudo é as relações sociais que se desenvolvem entre as pessoas.

Embora os estudos realizados se tenham debruçado mais sobre outro tipo de organizações que não as escolas, alguns estudiosos da problemática das organizações educativas manifestam preocupações comuns no trabalho reflexivo e de investigação que desenvolvem nesta área.

Neste contexto, Nóvoa (1999: 16) considera, como uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos dos anos oitenta, a crescente importância dada à

⁶ A organização é identificada pelas aptidões, valores e atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos e das mudanças culturais.

“escola como organização”. Formosinho (1986: 32) diz-nos que a escola é “uma organização específica de educação formal” (refere-se às estruturas, gestão, regulamentos, sistema de comunicação e controlo). Alves (1995: 10), identifica como elementos diferenciadores da escola enquanto organização “o contacto pessoal directo e prolongado, o interesse público dos serviços que presta, os traços de sistematicidade e de sequencialidade e ainda a certificação dos saberes que proporciona”.

A *Sistematicidade* torna-se necessária no processo de melhoria contínua da organização. Aqui poderemos encontrar a derivação e integração dos elementos da escola como sistema, desde os níveis hierárquicos mais elevados (curso, plano de estudos) até à parte mais elementar do processo de ensino (a tarefa docente).

A *Sequencialidade* visa a articulação entre as várias etapas do percurso educativo. Esta articulação implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores, professores e gestores compete ter uma atitude proactiva na procura desta sequencialidade/continuidade.

Porém, a sequencialidade na organização escolar, quer ao nível dos processos quer ao nível dos resultados e certificação de saberes que proporciona, não se limita apenas aos ciclos de aprendizagem. Está também relacionada com o grau de autonomia de que dispõe, com a articulação intra-departamental, com a coordenação e consolidação científica, com as metas e objectivos de excelência.

Contudo, nas organizações educativas o informal está presente nas relações e interacções que se estabelecem entre os vários intervenientes no desenvolvimento do seu programa, aquilo a que Etzioni, (1973: 67) chama “as relações sociais que se desenvolvem entre o pessoal, acima e além do formal determinado pela organização”. Essas relações, apesar de facilitarem processos de mudança, podem trazer também alguma anarquia que interligada com a parte burocrática é, em alguns casos, o espelho da realidade.

Sobre esta temática, Lima (1992: 477) refere que a escola como organização, não se revela “exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica e a acção organizacional dos actores, ora se apoia na ordem das afinidades, ora promove a ordem das incoerências”.

Guerra e Angel (2000: 70) ao mesmo tempo que afirmam que uma parte da teoria geral das organizações é aplicável à escola como organização, deixam também a advertência de que é preciso

“(…) fugir de duas tendências opostas e igualmente perniciosas: (...) aplicar a teoria geral das organizações à escola como se se tratasse de uma organização sem características peculiares; e prescindir de todos os contributos da teoria geral das organizações como se a escola não tivesse natureza organizativa”.

Porém, Teixeira (1995: 5) considera que, de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, “a organização escola é uma das mais relevantes” pela influência que tem sobre todas as outras, já que de alguma maneira lhes molda o pensamento.

Ventura, (2001: 6) amplia o seu pensamento à prática e quando se refere à escola enquanto organização, afirma que “muitos pensam que as escolas fazem de facto diferença, e, portanto, é necessário encontrar os meios e as estratégias para potenciar e direccionar o funcionamento dessas organizações”.

Consideramos que, quer a organização escolar seja do tipo formal ou informal, a estratégia que adoptar servirá para definir e orientar o caminho a percorrer. A unidade de gestão⁷ procura encontrar a sua própria estratégia para equilibrar as orientações formais com as suas necessidades e projectos. A relevância da escola enquanto organização acentua-se na capacidade que tem de reflectir sobre si própria. Como dizem Alarcão *et. al.* (2000:13), uma escola reflexiva é “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

Segundo Freire (1998: 24) a estratégia estuda a organização (os pontos fortes e os fracos), a liderança e o mercado. Parte-se de um ponto em que a organização se encontra e, como diz Firmino (2009: 169), “de acordo com as nossas previsões, traça-se o caminho futuro, que será percorrido com avaliações, correcções e controlos”, conduzindo a organização à mudança sustentada. Aqui, a monitorização torna-se indispensável. Senge (2008: 320) considera que todos os organismos saudáveis têm processos de controlo. São distribuídos e não concentrados num só responsável pelo processo decisório.

⁷ Quando utilizamos a expressão “unidades de gestão” referimo-nos a escolas singulares ou a agrupamentos de escolas.

Cria-se uma dinâmica que terá de ser gerida e orientada para a mudança. Pôr a funcionar a organização e promover a aprendizagem organizacional como motor dessa mudança, deverá ser a grande oportunidade da gestão da organização. Como diz Firmino (2009: 177) “não basta ampliar as instalações e adquirir novos equipamentos, a mudança inclui uma nova postura dos membros da organização” que procuram apostar diariamente no saber organizacional.

Chiavenato (2008: 27) refere que, “além de recursos, as organizações precisam de competências”. Mas, no nosso entender, diagnóstico das competências existentes nas organizações não chega. É também importante identificar, desenvolver e explorar as competências essenciais que fazem a organização crescer e através das quais a estrutura organizacional, as pessoas e os processos construídos se interligam. Sobre esta temática, Chiavenato (2004: 23) lembra que

“ (...) as organizações são formadas de pessoas cujo comportamento humano permite satisfazer necessidades, desenvolver grupos, criar acção organizada. (...) as organizações têm uma estrutura organizacional (nascem, crescem, alteram-se, combinam e dividem-se) e têm processos organizacionais (produzem produtos e serviços, contribuem para o bem da sociedade, comunicam e tomam decisões)”.

Porém, os processos interagem como se cada uma das partes fosse um todo e, na opinião de Carvalho & Diogo (1999: 26) “é impossível modificar uma das suas partes sem afectar o todo”.

Também devemos ter presente que as unidades de gestão são abertas à sociedade e interagem com o meio. Bertrand & Guillemet (1988: 184) consideram que essas interacções

“ (...) dependem, em boa parte da relação entre dois paradigmas culturais: o de sociedade e o seu. A sociedade possui os seus próprios valores e as suas próprias forças (...) a organização escolar possui um conjunto de valores, de juízos de valor, de maneiras de fazer a que chamam paradigma educacional”.

Com uma boa interacção entre estes paradigmas a unidade de gestão consegue construir uma relação de saber e de aprendizagem. Nas unidades de gestão, o “saber organizacional” de que Firmino (2009: 177) nos fala está directamente ligado à aprendizagem que essas unidades de gestão, enquanto organizações, são capazes de fazer e ao envolvimento que conseguem da sua liderança. Também para Santiago *et al*, (2000: 36)

a promoção da aprendizagem organizacional nas unidades de gestão pressupõe um forte envolvimento da liderança em todas as fases do processo de mudança. Envolvimento que poderá facilitar a consulta dos dados que os líderes devem possuir sobre: a relação entre os projectos e os problemas detectados; a gestão que está a ser feita dos recursos e meios; a relação entre o que se faz e os resultados obtidos pela informação actualizada; as diferentes áreas da escola e sua ligação ao exterior. No entender de Carvalho e Diogo (1999: 66), a avaliação deverá fornecer os dados necessários para intervir no sentido de corrigir a coerência⁸, a eficiência⁹ e a eficácia¹⁰ do referido processo. As mudanças passam por algumas transformações na orgânica do sistema educativo. Transformações que são também de optimização de recursos e que, como afirma Afonso (2009: 17), ao integrarem escolas em agrupamentos, com vários níveis de ensino, “têm como objectivo central melhorar a eficiência da gestão dos recursos educativos (edifícios, pessoal e outros recursos) “. Esta realidade obriga cada agrupamento a ter um único responsável pela gestão – o director, cuja figura, assim como a dos órgãos colegiais, sofreu algumas mutações. Nos últimos anos, o responsável pela gestão da escola foi sempre um professor eleito pelos seus pares. As designações foram mudando e as funções também se alteraram aqui e ali. Passou-se de presidente do conselho directivo a presidente do conselho executivo e, actualmente, director de escola. As suas decisões estão ligadas às do conselho pedagógico, órgão responsável pela coordenação e supervisão da orientação educativa da unidade de gestão.

Paralelamente, a legislação impôs a participação de representantes autárquicos, comunitários e parentais nos órgãos colegiais de administração escolar (primeiro conselho de escola, depois assembleia de escola e, actualmente, conselho geral). A estrutura de gestão educativa tem como base uma interligação de órgãos e o director eleito assegura um processo decisório equilibrado e concreto.

Em simultâneo, surgiu a obrigatoriedade da elaboração de instrumentos de gestão estratégica, tais como: projecto educativo, projectos curriculares de escola e de turma e o plano anual de actividades. Através desses instrumentos de gestão reforçaram-se a participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica da escola e no reforço da

⁸ Coerência - relação entre os projectos e o problema;

⁹ Eficiência - gestão e administração dos recursos e meios;

¹⁰ Eficácia - relação entre a acção e os resultados;

liderança e autonomia das unidades de gestão. Os directores dessas unidades de gestão desempenham papéis importantes em diversos momentos de decisão¹¹ e na implementação de novas práticas na sua escola. Estes processos arrastam a necessidade de adoptar medidas de monitorização, abrindo caminho para o lançamento de programas de auditoria e de avaliação interna e externa das unidades de gestão. Aqui devemos centrar-nos na concretização de objectivos definidos, nas necessidades e expectativas da comunidade educativa e na efectiva concretização das actividades planeadas. Procuramos obter a sustentabilidade necessária à melhoria, orientada para a mudança.

Mudança que pressupõe uma prestação de contas que Alaiz, Góis & Gonçalves (2003:31) consideram que se insere numa filosofia de transparência da acção da escola face à comunidade que a suporta e aos utilizadores (pais e alunos).

É precisamente o conjunto de procedimentos que conduzem à prestação de contas, um dos instrumentos importantes de melhoria e que contribui para a abertura das unidades de gestão à sociedade. Contudo, em muitas unidades de gestão, a política de prestação de contas e o processo de auto-avaliação ainda não são parte integrante da sua cultura. Mas, como observa Barzanò (2009: 69), “o diálogo entre as políticas de prestação de contas e a cultura de auto-avaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante”. A prestação de contas em educação é considerada por Barzanò (2009: 75) como uma das principais fontes de dilemas para os directores das escolas. Sobre esta temática, esta autora refere que

“ (...) os decisores políticos afirmam que os procedimentos que obrigam as escolas a prestar contas são instrumentos importantes de melhoria, e um meio para abrir o mundo da educação aos olhares da sociedade. Os académicos e os práticos são cada vez mais críticos desta concepção. As políticas de prestação de contas são vistas como um controlo mecânico e intrusivo, que impede que os profissionais expressem a sua criatividade e um sentido de responsabilidade mais autêntico, e que ameaça os valores educacionais mais importantes. Há, contudo ... “os críticos construtivos” que reconhecem a tendência inescapável no sentido da prestação de contas que caracteriza a sociedade actual e procuram apresentar sugestões de melhoria”.

No entanto, um dos maiores desafios que as escolas e os seus directores estão a enfrentar é a prestação de contas perante diferentes públicos e parceiros interessados nos

¹¹ (negociação, concertação, delegação de competências, planeamento da melhoria)

resultados da educação. Se, por um lado, a crescente atenção da comunicação social sobre a educação e as escolas aumenta a visibilidade da exigência pública, por outro, a prestação de contas, feita através de um conjunto de mecanismos formais e informais, implica, como diz Afonso (2009: 15), que o gestor escolar “assuma novas funções e responsabilidades face às mudanças relevantes no quadro normativo da organização e gestão das escolas públicas”. Devemos ter presente que as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas de acordo com a especificidade de cada uma.

Neste contexto, a nova legislação reforça a abordagem gerencialista do papel do director, realça a sua posição como interlocutor das autoridades governamentais e obriga a uma redefinição dos parceiros educativos ao incluir novos parceiros que deseja mais interessados na participação da nova gestão das escolas e mais atentos aos resultados da educação. Mas, como, observa Afonso (2009: 23), na sua análise realista a que nos habituou, “ (...) muitas medidas supostamente fomentadoras da autonomia e da responsabilização das escolas têm sido tomadas numa perspectiva “top-down”, com a crença ingénua de que o que é legislado é realmente concretizado nas escolas”.

Actualmente, a função do gestor assenta essencialmente em duas componentes, a composição de equipas de trabalho e a liderança dessas mesmas equipas. A primeira tarefa consiste em constituir uma equipa (a sua equipa), com recurso a assessores de determinadas áreas (a auto-avaliação é uma delas), com os quais e por meio deles, é capaz de atingir os resultados que a organização lhe confia. Como refere Chiavenato (2004: 69), estes assessores não possuem autoridade de comando em relação aos órgãos de gestão, mas têm a autoridade que a sua condição de especialista lhes confere. A segunda tarefa é a liderança dessa mesma equipa. Sobre esta temática, Alaíz, Góis & Gonçalves (2003: 133) afirmam que

“ (...) a importância da liderança no desenvolvimento de processos de auto-avaliação e de melhoria eficaz da escola é um ponto sobre o qual não restam dúvidas. A sua concordância e envolvimento nestes processos é crucial para o seu sucesso, pois são os líderes que, mais do que ninguém, devem possuir uma visão estratégica da escola, capacidade de mobilização e gestão de recursos, conhecimento dos apoios e dos pontos de resistência, informação actualizada acerca das diferentes áreas da escola ou ligações ao exterior. O estilo de liderança existente na escola poderá ser um factor facilitador da auto-avaliação”.

As organizações precisam de pessoas para que possam funcionar e os seus membros necessitam de quem os ajude a alcançar os objectivos a que se propõem. A capacidade da liderança mobilizar e gerir os recursos humanos de que dispõe é crucial. Esta capacidade pode passar por aquilo a que Chiavenato, (2004: 12) chama de “*processo de reciprocidade*” como uma interacção entre pessoas e organização. Segundo este autor, a organização espera que os indivíduos realizem as suas tarefas e concede-lhes incentivos e recompensas, enquanto estes oferecem a sua cooperação nas actividades e trabalho esperando certas satisfações pessoais.

Assim, o papel da liderança no seio das organizações educativas, suportado por assessorias específicas, poderá assumir especial importância. Uma das suas principais tarefas é contribuir para que a escola enquanto organização procure corrigir os erros detectados ao comparar os resultados esperados com a realidade, tentando alcançar os objectivos definidos. Para tal, utiliza as competências e o trabalho das equipas constituídas, permanentemente reforçadas nas suas capacidades. Trata-se de concretizar a função de gestão através de um conjunto de actividades como planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar. Os líderes, ao exercerem a sua função, identificam a auto-avaliação como processo de aprendizagem, na medida em que a organização educativa precisa dela para crescer.

Como é reconhecido pela generalidade dos autores que se têm dedicado ao estudo da liderança, liderar é antes de mais ser capaz de encontrar novos caminhos de uma forma transparente, trabalhar com as motivações dos seus colaboradores, entusiasmando-os e ajudando-os na sua satisfação. Da mesma forma que as organizações procuram pessoas na expectativa de que elas trabalhem e desempenhem as suas tarefas, essas pessoas esperam da organização, não só algo que lhes traga bem-estar, mas também possibilidade de ser parte dela, assimilando a sua cultura.

Segundo Pinto (1995: 154) “ (...) todas as organizações têm uma cultura própria, com as suas próprias regras, os seus próprios valores, que orientam as interacções dos seus membros, de acordo com o estatuto e o desempenho dos papéis a ele associados para a aquisição dos objectivos organizacionais”.

Na opinião de Gomes (1990: 157) “a cultura identifica a organização”. Chiavenato (2008: 434) também põe a tónica na cultura da organização ao afirmar que a única maneira viável de mudar as organizações é mudar a sua “cultura”, isto é, mudar os sistemas dentro

dos quais as pessoas trabalham e vivem, tendo efeitos importantes na eficácia das organizações e na satisfação das pessoas que aí trabalham.

Ainda sobre esta temática Barzanò (2009: 38) diz-nos que

“ (...) O conceito de cultura pode ser aplicado a diferentes níveis de unidades, nomeadamente, a qualquer colectividade que partilha valores, símbolos e tradições: regiões, províncias e grupos mais locais (...) nas últimas duas décadas, a liderança e gestão em educação têm sido frequentemente estudadas na perspectiva da “cultura organizacional”

Se, como nos refere Morgan (1996b: 141), a cultura deve ser percebida como um “processo ininterrupto de construção da realidade através da qual as pessoas, em conjunto, criam e recriam os mundos em que vivem”, espera-se da escola como organização, segundo Lezotte (1989: 815), que esta seja capaz de promover

“ (...) mudança em educação; desenvolver dinâmicas de participação dos professores e dos restantes actores educativos em torno do processo de inovação escolar; perspectivar a melhoria das escolas como um processo, e não como um produto, criando uma cultura da escola que consagre uma atitude de mudança permanente; produzir sugestões de práticas, de políticas e de procedimentos que contribuam para a melhoria das escolas; ter consciência do processo de inovação, introduzindo dispositivos de regulação e de avaliação”.

Para Riley & MacBeath (1998: 143) a noção daquilo que constitui “uma boa escola está ligada à história, à cultura e ao contexto local”.

Na perspectiva de Costa (1996: 109), “a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias”. Ainda sobre esta temática, Costa (1996: 109), é mais específico e refere que “não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola”.

Pensamos que a especificidade da cultura de cada organização enfatiza os valores e regras que orientam as interacções dos seus membros. Mas, na cultura de uma organização podemos encontrar uma cultura interna (um conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros da organização) e uma cultura externa (conjunto de variáveis culturais existentes no contexto da organização). Estas duas vertentes, quando activas, complementam-se. Permitem-nos não só homogeneizar maneiras de pensar e formar condutas, mas principalmente viver a organização e entender o seu comportamento.

Bertrand & Guillemet (1988: 185) encontram na organização escola várias funções que permitem essa vivência e percepção do seu comportamento. Para estes autores “o paradigma educacional preenche várias funções na organização escolar”, tais como a geral, a epistemológica, a cultural, a política e a função económico-social. A função geral visa a organização escolar no seu conjunto. Ao falarmos de conhecimento e análise desse conhecimento estamos perante a função epistemológica. Quando nos referimos a um modelo criativo visando as maneiras de mudar a realidade, estamos perante a função cultural. Já a tomada de decisão está no âmbito da função política. Mas se nos referimos à relação pessoas – sociedade – natureza, acrescida de uma adaptação social, estamos face a uma função económico-social. Trata-se, porém, de uma imagem de escola em que todas estas funções convergem para uma cultura organizacional.

Parece-nos que cada unidade de gestão, através da sua cultura, dos seus valores, normas e convicções, consegue identificar-se como organização diferente, encontrando o seu modelo de criatividade, as suas maneiras de mudar a realidade, construindo o seu comportamento.

No entanto, o clima interno da comunidade onde está inserida e as especificidades dessa mesma comunidade são dimensões importantes para cada escola ao interagir com outras franjas da sociedade. Como refere Angus (1995: 76), “as escolas influenciam o meio cultural da sociedade em que se encontram e são influenciadas por este”.

A diversidade comportamental através da qual a organização atinge os objectivos definidos contém uma visão sistémica da organização escolar incluindo vertentes que vão desde a análise cognitiva da unidade de gestão e a relação entre as pessoas, até à tomada de decisão que as suas margens de autonomia lhe permitem. Conceito que Barroso (2005: 108) identifica claramente quando refere que autonomia

“ (...) significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração”.

Apesar de, na opinião de Barzanò (2009: 131), a autonomia das escolas continuar a ser ainda muito ténue, a responsabilidade dos professores (gestores) para lidarem com margens alargadas de autonomia cresce e é cada vez mais objecto de análise. Contudo,

muitas vezes sente-se nas escolas aquilo a que Lima (2008: 10) chama de “autonomia heterogovernada”, isto é, as escolas só são autónomas para implementar as decisões tomadas a nível superior. Demailly (1991: 284), mais optimista na sua teoria, diz-nos que o tema central do modernismo organizacional é a autonomia, simbolizado pela elaboração de um projecto de escola articulado com a ideia de qualidade total.

Pensamos que, para as unidades de gestão encontrarem a qualidade na sua intervenção com o propósito de atingir um alto padrão de organização, a colaboração de assessorias especializadas em determinadas áreas (gestão, avaliação, auditorias e outras) pode ajudar. O recurso a assessorias especializadas potencializa conhecimentos e técnicas valorando as finalidades e funções do sistema educativo, ajudando a escola a caminhar numa crescente autonomia enquanto organização.

É neste quadro que emerge um novo paradigma no acto educativo – a “discussão” científica e pedagógica no seio da unidade de gestão como organização.

Em todo este contexto, podemos salientar que a escola como organização requer um trabalho em equipa e a construção e execução de um projecto comum, em que a valorização das relações interpessoais e a cultura da escola são essenciais.

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como uma condição indispensável não só ao processo de desenvolvimento e melhoria dessas mesmas unidades de gestão, mas também à sua autonomia. A unidade de gestão ao reflectir sobre si, constrói a sua dimensão, toma as suas decisões, com uma dinâmica própria. Essa dinâmica depende das competências, atitudes, valores, necessidades e expectativas de todos os que nela trabalham, dos processos sociais internos e externos, mas também das mutações culturais e técnicas do contexto onde está inserida, já que interage com outras franjas da sociedade.

A diferenciação de funções, sendo elemento indissociável das unidades de gestão como organização, são suportadas por estruturas, quer na gestão dos seus recursos, quer na organização das suas funções educativas. Assim, encontramos estruturas administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, basicamente, a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. As segundas, teoricamente, determinam a acção das administrativas, organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas metas.

De facto, a escola é uma organização estruturada e organizada em que, como em qualquer organização, a missão¹² e a visão¹³ estão presentes. O formal e o informal coexistem. Mas a escola também é uma instituição cultural cujas reformas educativas interagem com a capacidade de autonomia que consegue desenvolver. É uma organização específica, resultado de um longo processo de aprendizagem, também ele específico. Possui uma estrutura própria, onde as pessoas, na sua relação com os outros, ocupam posições definidas, às quais estão associados determinados estatutos e papéis. Aqui, o conceito de papel situa-se na interacção dos actores como membros de um processo dinâmico entre as expectativas (comportamento esperado de alguém que ocupa determinada posição) e a acção (resposta a essas expectativas). No entanto, existem ajustamentos mútuos dinâmicos e coerentes com a cultura interna que lhe é própria.

A qualidade e o sucesso das organizações escolares dependem também do seu tipo de cultura que exprime os valores e as crenças que os seus membros partilham, diferenciando-as umas das outras. As unidades de gestão bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados) e em que a capacidade de “prestação de contas” é evidente. Escolas aparentemente iguais, pela influência da sua cultura, não apresentam o mesmo tipo de interacção entre os seus elementos e podem ser completamente diferentes nas relações de partilha com as famílias ou outras instituições que as rodeiam. Estas relações exteriores introduzem factores de diferenciação e singularidade determinantes. A presença de uma cultura organizacional, os meios e estratégias encontrados ajudam a concretizar o seu funcionamento enquanto organização.

Mas, a escola é uma organização com grande diversidade, em que o processo de inovação escolar pode ser catalisador de dinâmicas de participação entre os vários actores educativos. Aqui, o papel de assessorias especializadas, com a objectividade de quem está por fora mas conhece a substância interior, pode participar na monitorização do desempenho da instituição. Nesta perspectiva, as referidas assessorias podem ajudar os professores a reflectir sobre as suas práticas e as da organização, tendo um papel interessante de orientação e de formação.

¹² (a razão de ser, a finalidade, para que é que ela existe)

¹³ (o que pretende ser a médio e longo prazo)

3. A escola como organização aprendente

Como diz Barroso (1996: 187) “a aprendizagem organizacional constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado, para se poderem questionar”.

No entender de Senge (2000: 95) é a capacidade para se questionar que permite a organização *aprender a aprender*.

No entanto, nem sempre as organizações conseguem utilizar as aprendizagens adquiridas, fundamentá-las e identificar as melhorias a fazer. Neste sentido, MacBeath *et al.* (2000: 89) referem que as organizações aprendem “quando têm capacidade para serem sensíveis às necessidades do meio, quando são capazes de utilizar o saber adquirido para incrementar a eficácia das suas respostas e de responder criativamente quando detectam erros”.

As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem, embora, como refere Senge (2008: 167) “a aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional mas, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre”

O que distingue as organizações que aprendem das que são “controladoras e autoritárias tradicionais” é o domínio de determinadas disciplinas básicas, a que Senge (2008: 39) chama de “disciplinas da organização que aprende”.

Segundo este autor, as disciplinas fundamentais da aprendizagem organizacional são: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e o pensamento sistémico considerado a quinta disciplina e que integra todas as outras.

No entender de Senge (2008: 169), “o domínio pessoal como disciplina tem dois momentos subjacentes. O primeiro é o contínuo esclarecimento do que é importante para nós; o segundo é a contínua aprendizagem de como ver a realidade com mais clareza”. Senge (2008:170) refere que as pessoas com alto nível de domínio pessoal “aprendem a trabalhar com a mudança, acreditam ser parte de um processo criativo e vivem em estado de aprendizagem contínua”, tendo consciência dos pontos a melhorar. Ao abordar o domínio pessoal como uma disciplina, fazemo-lo a três níveis: práticas (actividades nas quais concentramos tempo e energia), princípios (ideias orientadoras que representam a teoria subjacente às práticas das disciplinas) e essências (estado em que estamos). O

domínio pessoal é a disciplina do crescimento e aprendizagem pessoais. Aprender será expandir a capacidade de produzir os resultados que realmente queremos na vida.

A escola enquanto organização tem um papel fundamental no domínio pessoal estabelecendo um contexto onde as pessoas conseguem reflectir sobre a sua visão e aprendem como olhar a realidade¹⁴ sempre que possível. No entender de Senge (2005: 50) “a disciplina do domínio pessoal convida-nos a fazer escolhas” e, à medida que nos aproximamos da visão escolhida na unidade de gestão, a prática do domínio pessoal contribui para estabelecermos padrões mais altos.

Os nossos modelos mentais determinam o que vemos e, como diz Senge (2008: 202), “moldam a nossa forma de agir”. A disciplina modelos mentais torna visível, afere e aperfeiçoa as nossas imagens internas sobre o funcionamento do mundo. O desenvolvimento da capacidade de uma organização para trabalhar com modelos mentais envolve não só novas aprendizagens, mas também a implementação de inovações institucionais. Nas unidades de gestão este processo é importante para conseguirmos entendê-las de uma forma mais completa. Serão trazidas à superfície suposições e atitudes para que possamos explorar e falar de diferenças abertamente.

A visão compartilhada, como refere Senge (2008:234) é essencial para a organização que aprende, pois fornece o foco e a energia para a aprendizagem. Esta disciplina conta com o comprometimento de várias pessoas. Cria uma identidade comum, estabelece uma meta abrangente e ajuda na exposição de ideias. No entender de Senge *et al.* (2005: 174), um esforço de visão compartilhada na escola “deve começar incentivando as pessoas a reunirem-se para pensar e agir com a força que já possuem, com relação às coisas que lhes são importantes”. Uma visão compartilhada exige liberdade de escolha, sentido de compromisso conjunto, reconhece dificuldades pessoais e organizacionais e estimula o arriscar e a experimentação.

Sobre a disciplina “aprendizagem em equipa”, Senge (2008: 263) refere que

“ (...) é o processo de alinhamento e desenvolvimento de capacidade da equipe criar os resultados que os seus membros realmente desejam. Ela baseia-se na disciplina de desenvolvimento da visão compartilhada e também no domínio pessoal, pois as equipes talentosas são compostas de indivíduos talentosos”.

¹⁴ (a condição da escola, o nível de mudança organizacional que está ocorrendo ...)

Esta disciplina envolve o domínio das práticas do diálogo e da discussão. Durante o diálogo há a exploração livre de assuntos complexos, atenção ao que os outros dizem e a suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão são apresentadas e defendidas diferentes visões e procura-se a melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas. Podemos considerar que diálogo e discussão se complementam. Nas escolas existem muitas actividades em equipa (conselho escolar, grupos curriculares, ...). Aqui as pessoas mantêm a sua individualidade mas seguem uma direcção comum de modo a funcionarem como um todo. A prática do diálogo ajuda a construir a capacidade de ouvir a todos e a discussão permite encontrar decisões na escola como organização aprendente.

A quinta disciplina é o pensamento sistémico. Senge (2008: 402) defende que o pensamento sistémico “leva-nos a experimentar cada vez mais interconexão da vida e a ver o todo, em vez de partes”. Para este autor, “o sistémico torna-se uma forma de pensar e não uma metodologia de resolver problemas” (Senge 2008: 395).

Se começarmos a dominar uma linguagem sistémica começamos a estruturar dados de forma circular e não em linha recta, isto é, conseguimos uma nova estrutura para o pensamento, uma mudança no subconsciente. Começamos a ver a realidade de forma sistémica. Na escola o pensamento sistémico, como nos dizem Senge *et al.* (2005: 57), é “o estudo da estrutura e do comportamento enquanto sistema”. Esta disciplina proporciona à escola uma forma diferente de olhar os problemas, como componentes de estruturas mais amplas.

Vejamos como o pensamento sistémico é uma disciplina que integra todas as outras. No domínio pessoal a perspectiva sistémica não só esclarece as estruturas que o caracterizam (tensão criativa, emocional e conflito estrutural), mas também evidencia aspectos como a racionalidade, a intuição, comprometimento com o todo e ainda a capacidade de ver cada vez mais a nossa ligação com o mundo. Como refere Senge (2008: 196) “a reintegração de razão e intuição acabará demonstrando ser uma das principais contribuições do pensamento sistémico”. Os modelos mentais e a quinta disciplina caminham juntos. Uns concentram-se em expor premissas ocultas e a outra focaliza-se em alternativas para reestruturar as causas de problemas significativos. A visão compartilhada esclarece o que queremos criar e fomenta a orientação de longo prazo. O pensamento sistémico revela como criamos o que temos no momento. De acordo com Senge (2008:

293), “tanto a perspectiva quanto as ferramentas do pensamento sistémico são elementos centrais da aprendizagem em equipa”.

Como dizem Argyris & Schön (1996: 20), a aprendizagem traduz-se numa mudança de valores da teoria em uso, assim como nas estratégias e crenças.

Senge (2000: 164) refere que “as mudanças só são sustentáveis se envolverem aprendizagem”.

Sobre esta temática Vicente (2004: 31) diz-nos ainda que, nas aprendizagens, a organização dos recursos tem como fim “transformar os saberes técnicos em oportunidades de melhoria da qualidade de vida e garantir a própria sobrevivência, através do valor acrescentado”.

Segundo Senge *et al.* (2005: 313),

“(...) aprender para uma organização significa desenvolver um entendimento claro e honesto da realidade actual que está acessível para toda a organização, o qual é usado para produzir conhecimento novo e igualmente acessível, e que ajuda as pessoas a terem acções eficazes rumo ao seu futuro desejado”.

Porém, Ventura (2006: 67) afirma que “quanto mais a tomada de decisão organizacional se baseia na diversidade, no questionamento e no alargar de panóplia de possibilidades, maior é a possibilidade de aprendizagem...”

Já na opinião de Saussois (2007: 75), a aprendizagem organizacional apenas é possível na ausência de rotinas defensivas quer se situem a nível dos indivíduos quer das organizações.

A abordagem crítica às rotinas defensivas adoptada pelas equipas que aprendem, conduz à mudança que implica inovação. Nesta perspectiva, a importância da informação nas organizações é relevante. No lançamento de inovações, segundo Saussois (2007: 81), as formas de falar, comunicar e de compreender são elementos que contam.

Porém, as organizações que aprendem exigem uma nova visão de liderança, centrada em tarefas mais subtis e mais importantes. Nas organizações que aprendem os líderes, na opinião de Senge (2008: 368), são “projectistas, regentes e professores e responsáveis pela aprendizagem”. Como projectistas têm como objectivo fazer algo para funcionar na prática. A tarefa do líder é projectar os processos de aprendizagem através dos quais as pessoas crescem e contribuem para o crescimento da organização de que fazem parte.

Como regente, o líder passa a ser administrador da sua visão¹⁵. Como professor o líder deverá estimular a aprendizagem para todos. Ajudar as pessoas de toda a organização a desenvolver a compreensão sistémica.

Segundo Senge (2008: 382), os líderes das organizações que aprendem devem fazer mais do que apenas formular estratégias para explorar as novas tendências. Devem ser capazes de “ajudar as pessoas a entender as forças sistémicas que moldam a mudança”. Líderes que são projectistas, regentes e professores vêem a sua tarefa essencial de forma mais simples.

Reportando-se à escola enquanto unidade de gestão, Cabral (1995: 12) afirma que “a prossecução da excelência assenta na determinação de ser uma organização aprendente, uma *learning organization*”. O valor, a riqueza de uma escola, como refere este autor, “não está propriamente naquilo que se sabe, mas naquilo que todos poderemos aprender”.

Segundo a opinião de Senge *et al* (2005: 16)

“ (...) a ideia de uma escola que possa aprender tornou-se cada vez mais proeminente nos últimos anos. Está ficando claro que as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável. (...) uma escola aprendente é um ponto de encontro para aprender – dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades”.

Para Guerra & Angel (2000: 43), a verdadeira escola é aquela que “assume as aprendizagens conducentes à mudança”. A escola como organização aprendente tem também uma valência de formação e inovação na medida em que inclui aprendizagem institucional ou organizativa visando a mudança sustentável e em que os desafios estão naturalmente presentes.

Como defende Dominicé (1990: 167) “(...) a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”.

Uma escola que é capaz de responder criativamente quando detecta erros, de utilizar o saber adquirido, de construir o seu histórico e de aumentar a sua qualidade, deverá ter a capacidade de encontrar processos que permitam diagnosticar em toda a organização os

¹⁵ Como descreve as suas aspirações pessoais, as suas expectativas sobre a sua organização.

seus pontos fortes e as oportunidades de melhoria. A auto-avaliação com recurso a assessoria pode constituir, numa abordagem sistémica, uma ferramenta determinante para alcançar esses processos. Neste contexto, Bertrand & Guillemet (1988: 12) referem que a abordagem sistémica representa “a análise, a concepção e a coordenação de recursos humanos e físicos, com vista a atingir os objectivos visados por uma organização”. Mas, na abordagem sistémica temos elementos que deverão ser planificados e geridos. Estes mesmos autores identificam como elementos: uma cultura (valores, objectivos...), pessoas, conhecimentos e tecnologia.

Apesar de, na abordagem sistémica, ser dado ênfase às actividades de controlo, à planificação e à organização, Bertrand & Guillemet (1988: 12) referem que

“ (...) a abordagem sistémica compreende muito mais do que isso. É também um caso de pensamento, de intuição e de sentimento, de pessoas com objectivos a atingir, de uma cultura organizacional. ... é ela que permite gerir de maneira sistémica a energia vital da organização. Como qualquer forma de gestão, compreende as seguintes operações: a coordenação dos recursos financeiros, materiais e humanos a fim de realizar os objectivos eficazmente e de maneira eficiente; a relação entre a organização e o meio externo assim como a resposta às necessidades sociais; a criação de um clima organizacional permite aos indivíduos realizarem os seus objectivos pessoais e colectivos. Finalmente, pode dizer-se que a abordagem sistémica é um processo de modificações das organizações. Consiste, não apenas numa análise, mas também numa intervenção”.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos considerar a análise sistémica de qualquer organização em três dimensões: Supra-sistema, Sistema e Subsistema. A nível da escola, o Supra-sistema será o sistema educativo, o Sistema a escola e o Subsistema corresponde a cada departamento ou grupo de trabalho dentro da organização. O modelo sistémico que mais se identifica com a escola é o modelo de sistema aberto. Ajuda-nos a compreender alguns aspectos da unidade de gestão, tais como o relacionamento com outras escolas, o relacionamento entre todos os indivíduos da organização escolar, a relação que a escola estabelece com o meio, o estado de equilíbrio dinâmico que se traduz na resposta da comunidade educativa a problemas como o insucesso escolar, a violência na escola, entre outros.

A integração, nos órgãos de direcção das unidades de gestão, de representantes não só dos pais e da autarquia local, mas também dos interesses económicos, científicos e culturais, como diz Teixeira (1995: 25),

“(…) evidencia, por um lado que a escola se percebe como um sistema aberto, mas por outro lado faz menos relacionamentos complexos que se espera, possam estabelecer-se numa separação de conflitos, continuamente levado a cabo, no sentido do maior enriquecimento das perspectivas da escola sobre si própria e sobre os papéis que é chamada a desempenhar”.

A escola, enquanto organização que aprende e produz uma linguagem organizacional, permite que a referida linguagem se repercuta na aprendizagem dos alunos e também nos próprios professores como agentes que provocam mudança que se deseja sustentável. Mas, como refere Senge *et al* (2005: 265), “a sustentabilidade envolve uma consciência, semelhante à consciência que existe no pensamento sistémico, das implicações a longo prazo das acções que realizamos hoje”.

Considerando que as mudanças são sustentáveis se envolverem aprendizagem, torna-se necessário criar na organização processos de aprendizagem cooperativa. Aqui, a assessoria poderá ter um papel relevante, já que a aprendizagem referida nos parece poder ser real, através de reflexão, diálogo e discussão. Um olhar exterior poderá ser factor positivo na monitorização, para se saber se estamos alcançando os fins a que nos propomos.

Sobre a capacidade que a escola pode ter em se auto-avaliar e reflectir sobre si, as unidades de gestão podem utilizar a auto-avaliação como um instrumento de apoio ao processo de aprendizagem organizativa, ou seja, como um meio de aprendizagem para conseguirem o seu desenvolvimento / melhoria contínua. Esta ideia assenta no facto de, por um lado, a maioria das escolas ter como motivação para se auto-avaliarem a necessidade de estar em permanente aprendizagem e, por outro, a clara evidência quanto ao principal objectivo que as unidades de gestão têm relativamente a este tipo de iniciativa – desenvolver e melhorar a escola.

Neste campo, o papel da assessoria pode ser útil, na medida em que, com o seu olhar exterior e sem paixões, ajuda a reflectir, a dar respostas a determinadas questões, a acrescentar outras que naturalmente surgem ao longo do processo educativo, já que as organizações desenvolvem a sua aprendizagem numa situação de constante mudança.

A organização escolar trabalha e transforma um tipo de matéria-prima muito especial e diversificada, em que podemos incluir alunos, informação, necessidades educativas, práticas pedagógicas, expectativas das famílias, orientações do Ministério da Educação,

etc. Os inputs ou entradas são transformados ou processados sob a forma de actividades (projecto educativo, regulamento interno, horários, aulas, reuniões, etc.), de modo a obter um determinado produto (educação e formação dos alunos), ao fim de um determinado ciclo de tempo (no mínimo, nove anos de escolaridade). É importante ter presente que, entre o processo e o produto a fronteira é muito ténue.

As assessorias podem melhorar este desempenho, já que a escola como sistema aberto não é auto-suficiente. A organização escola parte de diferentes condições iniciais, procura atingir um objectivo e é formada por subsistemas, directamente relacionados com as funções organizacionais.

A interligação das Instituições de Ensino parece ser cada vez mais vantajosa, mas também é urgente que essas instituições dêem passos essenciais que lhes permitam a adaptação às novas necessidades e exigências da sociedade actual, a novos desafios como parte natural da mudança organizacional, em que todos aprendem a aprender.

De facto, uma organização aprendente exige não só a capacidade de seguir e questionar problemas de forma segura, correr riscos, mas também agir com autonomia, tirar conclusões e liderar. Só assim será possível construir capacidades de criar, adquirir e transferir conhecimentos para responder a novas questões. As organizações mais flexíveis, mais adaptáveis e mais capazes de se reinventarem são considerados organizações que aprendem, baseadas no conhecimento.

É essencial que as nossas unidades de gestão evidenciem capacidade para aprender e sejam assumidamente organizações aprendentes.

Porém, numa altura de grandes mudanças institucionais não é fácil encontrar instituições educacionais que correspondam às expectativas da sociedade, reflectindo e criando conhecimento. Este conhecimento e reflexão aprendem-se.

Resta saber se a escola, dedicada à aprendizagem e envolvida no seu processo de mudança, costuma ela própria aprender. Esta questão, sendo lógica é pouco habitual. Encaminhamo-nos para a necessidade que a escola tem de reflectir com quem aprende, como e quando o faz. É nossa convicção que uma escola inteligente não pode centrar-se somente na reflexão das aprendizagens dos alunos, mas também ser um espaço actualizado e informado que proporcione uma aprendizagem reflexiva aos professores e órgãos de gestão. Uma escola deverá ser cada vez mais uma organização que aprende. É com a

“lente” da organização aprendente que vamos observar e analisar todo o nosso trabalho de campo.

Capítulo II – A assessoria nas organizações aprendentes

1. A assessoria nas organizações

Todas as épocas têm novas exigências de modernização que geram novos problemas com os quais são confrontadas as organizações. Neste contexto, os consultores e/ou os assessores propõem soluções ou ajuda para encontrar a resolução desses problemas. A qualidade desses auxiliares é aqui relevante. Essa qualidade não é avaliada em função dos documentos que fornece, mas em função da pertinência e da utilidade das suas análises, das suas propostas e da sua ajuda pela acção.

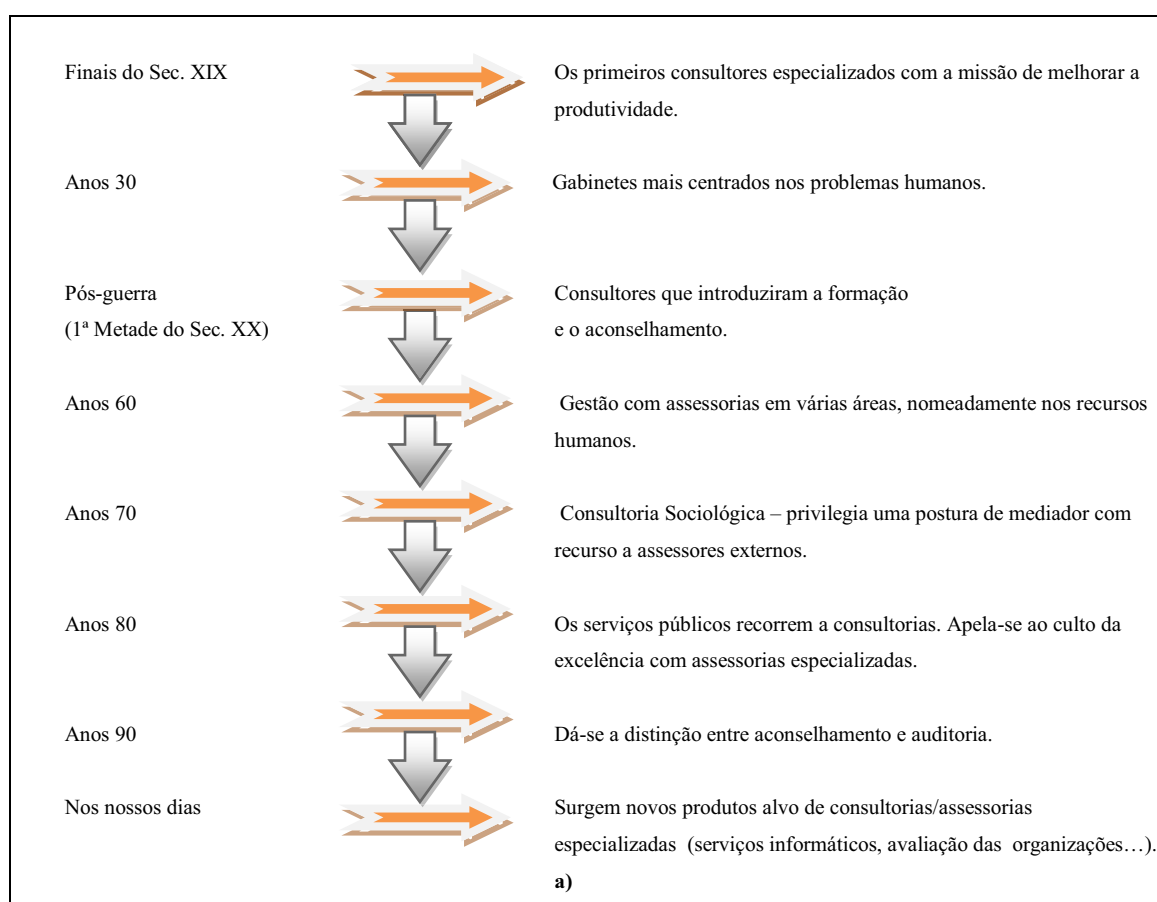
Ao longo deste capítulo encontramos os vocábulos consultoria e assessoria que para nós têm conteúdos comuns, conceitos idênticos e de importância relevante. Ambos implicam ajuda, aconselhamento, apoio e olhar exterior. Nesta medida vamos considerá-los indiferenciadamente e, algumas vezes utilizamo-los associados.

A consultoria/assessoria sofreu evolução ao longo dos tempos e é um dos sectores de actividade que mais se desenvolveu, talvez por ter como principal característica “acompanhar o desenvolvimento de outros sectores”.

No prefácio do livro “Le Conseil” de Simonet & Bouchez (2007), Florence & Jean-Marc Thirion referem que o aconselhamento define-se através de uma geografia, uma história, uma sociologia. Ainda segundo Florence & Jean-Marc Thirion, a história revisitada pelos autores de *Le Conseil – le livre du consultant et du client* é uma história de ideias, de modelos de gestão que vão do taylorismo à organização do trabalho, da excelência à reengenharia, passando pelas novas tecnologias e pelo aperfeiçoamento do capital humano.

Quando falamos de assessoria/consultoria, referimo-nos a apoiar, ajudar, mediar. No contexto histórico Simonet & Bouchez. (2007) apresentam-nos ao longo do seu livro *Le Conseil* três grandes períodos: o primeiro destes períodos (fins do Século XIX até aos anos 30) é largamente dominado pela problemática da racionalização do trabalho; no período que se segue (até aos anos 60) é grande a importância conferida ao factor humano e mostra a atracção dos modelos americanos sobre o aconselhamento; o terceiro período (anos 70 até aos nossos dias) marca uma rutura. Corresponde a uma nova fase mais complexa e mais incerta que vai novamente acelerar a sucessão de novos modelos. Vejamos na Figura 1, com um pouco mais de detalhe, a evolução a que nos referimos:

Figura 1 - Evolução da Consultoria / Assessoria



a) Nas escolas, a auto-avaliação, como processo promotor de desenvolvimento, é um dos processos em que as assessorias especializadas podem ter papel importante.

Fonte: Simonet & Bouchez. (2007)

A análise desta figura permite-nos reconhecer que, à semelhança de Taylor, os primeiros consultores especializados só surgem a partir do final do século XIX

(engenheiros das Minas) e, aqui, com a missão de contribuir para melhorar a produtividade das organizações industriais. Simonet & Bouchez (2007: 11) consideram Frederick W. Taylor como “o primeiro consultor da era moderna e o Taylorismo como um dos vectores do desenvolvimento de gabinetes de aconselhamento”. Como nos mostra o Quadro 2, Taylor teve uma carreira profissional subdividida em três etapas: uma carreira industrial, uma de consultor como engenheiro e uma outra de teórico de gestão.

Quadro 2 - Etapas da carreira profissional de Taylor

Taylor – 1º Consultor da era moderna		
Carreira Profissional		
ETAPAS	ANOS	DESCRIÇÃO
1ª	1874 – 1893	Uma carreira industrial.
2ª	1893 – 1901	Uma actividade de engenheiro conselheiro.
3ª	1901 - 1915	Uma fase de homem público como teórico da gestão científica.

Fonte: Simonet & Bouchez. (2007: 11)

Logo depois, nos anos 30, surgem gabinetes de consultoria/assessoria mais centrados nos problemas das “pessoas”.

Logo a seguir, no pós-guerra (primeira metade do século XX), nasce uma nova geração de consultores que vão, introduzir o mercado da formação e do aconselhamento, tendo sempre presente que estão envolvidos dois interlocutores, um que ajuda e/ou aconselha e outro que recebe a ajuda ou conselho.

O período dos anos sessenta assume-se como um dos mais ricos em inovação e difusão de métodos e práticas de gestão com assessorias nas várias áreas que lhe estão associadas, nomeadamente no campo dos recursos humanos.

Porém, a década de setenta é um período conturbado nas empresas, com redução de pessoal, resultado do choque petrolífero de 1973. É latente uma nova remodelação das diferentes actividades de consultoria. De acordo com as necessidades do momento, são necessários mediadores. Surgem, então, gabinetes especializados com actividades de consultoria de intervenção centradas nas questões do pessoal nas empresas, agora com recurso a assessorias externas. Como refere Desmarez (1986: 18), surge a *consultoria sociológica*. Este novo tipo de intervenção privilegia uma postura de mediador em detrimento do aconselhamento. Neste contexto, as relações a melhorar integram a cooperação entre trabalhadores e dirigentes. Estamos perante o que Segovia (2001: 9) identifica de *assessores mediadores e facilitadores de processos*, nos quais será o próprio grupo que encontrará e assumirá as suas auto-soluções ou propostas. Segundo o mesmo

autor, podemos dizer que uma das funções da assessoria será equilibrar as suas iniciativas de melhoria, como reflexo crítico da realidade.

Há que dialogar, trabalhar em grupo e saber fazê-lo. Simonet & Bouchez (2007: 34) referem que esta temática é então “estudada por uma comunidade científica de universitários, especialistas e investigadores no domínio da psicologia, que vão legitimar, prolongar e amplificar a difusão das técnicas de grupo”. Surgem estruturas a oferecer consultorias que cobrem vários campos da organização e da psicologia industrial, salientando o “marketing” e os estudos de mercado.

No entanto, os serviços públicos locais, como afirmam Simonet & Bouchez (2007: 62), só começam a recorrer aos serviços de consultores na década de oitenta. É também nesta altura que se apela ao culto da excelência. A qualidade impõe-se como uma variável determinante da competitividade. Não basta existir melhoria, é necessário também monitorizá-la e sustentá-la, o que torna evidente a necessidade de assessorias especializadas.

Nos anos noventa, o advento da globalização volta a intensificar o ajuste da consultoria à exigência dos novos mercados. Faz-se a distinção entre aconselhamento e auditoria e impõem-se actividades bem distintas entre um e outra, já que as necessidades das organizações da época privilegiam o primeiro em detrimento da segunda. Podemos tomar como exemplo marcante a separação das actividades de aconselhamento e auditoria d’Anderson Worldwide em duas sociedades. Como referem Simonet & Bouchez (2007: 68), esta separação “é muito significativa ao acentuar a importância crescente de actividades de aconselhamento, que têm uma rentabilidade muito superior às de auditoria”. Por sua vez, as organizações que aprendem associam nas suas estratégias o aconselhamento como processo de aprendizagem. O mercado de aconselhamento continua a desenvolver-se. Observam-se tendências claramente identificadas por Stern & Tutoy (2003: 17) como “aumento de resultados, recomendações, exigências, concorrência mais sistemática, cadernos de encargos mais precisos e maior pressão do tempo”. Por parte dos clientes, está também presente mais exigência que os consultores deverão esforçar-se por gerir.

Nos nossos dias, torna-se evidente a necessidade de consultorias/assessorias de maior especialização. Os serviços informáticos surgem como marca de desenvolvimento e consequentemente da necessidade de consultorias especializadas nesta área. O conceito de

consultoria, através de assessorias externas especializadas, continua a acompanhar a evolução do mercado e surgem novos produtos. Encontramos, entre outros, além dos serviços informáticos, a avaliação nas organizações. O mercado entra na organização. Temos presente o *benchmarking*. O seu desenvolvimento está ligado à necessidade da compreensão do posicionamento concorrencial. Consiste em avaliar o conjunto de práticas e retirar e aplicar as melhores de entre elas.

Como afirmam Simonet & Bouchez (2007: 181-183) a assessoria/consultoria é uma actividade que se exerce no contexto duma missão ou intervenção, para um cliente. Se identificarmos um processo como um conjunto de actividades, realizadas de forma repetitiva, segundo uma determinada sequência e que transforma entradas em saídas, então podemos considerar o trabalho de consultor como um processo que se quer reflexivo, realimentado pela experiência retida e em que o contexto conduz quase sempre à especificidade da intervenção.

Ainda segundo os mesmos autores, o desenvolvimento de um processo de consultoria ou assessoria faz-se segundo *sete fases*. A cada uma destas fases correspondem objectivos específicos, como referimos no Quadro 3.

Quadro 3 – Etapas do processo de aconselhamento

CONSULTORIA / ASSESSORIA	
Fases	Objectivos
1. Contacto com o futuro cliente	Obter a possibilidade de apresentar uma oferta.
2. Contrato	Operacionalizar o acordo do cliente para uma oferta apresentada.
3. Recolha de informação	Recolher informação útil.
4. Diagnóstico	Analisar a informação recolhida e produzir síntese.
5. Síntese	Apresentar a síntese ao cliente. Permitir ao cliente encontrar as suas escolhas para prosseguir o processo.
6. Implementação	Implementar acções decididas pelo cliente ou ajudar a implementá-las.
7. Conclusão	Fazer o balanço da intervenção e preparar o acompanhamento.

Fonte: Simonet & Bouchez (2007: 184)

Na primeira fase entramos em contacto com o futuro cliente, ainda antes da decisão de existir ou não assessoria.

Após a decisão passamos a uma segunda fase, em que definimos o contrato.

A fase seguinte, a terceira, caracteriza-se pela recolha de informação necessária ao consultor/assessor no contexto da sua missão.

Na quarta fase fazemos análise e diagnóstico, a partir das informações recolhidas.

Passamos à quinta fase, durante a qual elaboramos uma síntese com o cliente, de acordo com a situação actual e as perspectivas de acção a encarar.

A sexta fase é a da implementação das acções retidas pelo cliente, com o apoio ou não do consultor/assessor.

A última fase, a sétima, é o fim ou conclusão da missão de assessoria.

Uma assessoria é, como refere MacBeath *et al* (2005: 271), uma relação bastante estruturada e de longa duração. Tem como prática de trabalho, não só ajudar a melhorar e incentivar o compromisso com a melhoria, mas também colaborar para a sustentabilidade dessa melhoria através da monitorização. Góis & Gonçalves (2005: 53) referenciam como indispensável à implementação da melhoria numa organização a presença de agentes externos, clarificando que, no início do processo, os referidos agentes ajudam a precisar o foco e as prioridades de melhoria, bem como as estratégias a adoptar e, ao longo de todo o processo são fundamentais na sua regulação introduzindo algum controlo.

Vale a pena debruçarmo-nos sobre o conceito de controlo que, no nosso entender, pode contribuir para a clarificação do papel da assessoria numa das componentes do processo de auto-avaliação nas escolas. Sobre esta temática, Robbins (1988: 472) considera o controlo como “(...) um processo de monitorização de tarefas para assegurar que elas estão a ser realizadas de acordo com o planificado e de correcção de quaisquer desvios significativos”. Bilhim (1996: 188) também entende o controlo como “a tarefa de assegurar que as actividades estão a alcançar os resultados esperados”. Seguindo esta linha de pensamento, para Ferreira *et al.* (2001: 17) “o controlo tem por fim assegurar que o programa de acção está a ser aplicado e como está a ser aplicado”, contribuindo para o funcionamento mais eficiente da organização. Nesta medida, estamos a supervisionar.

A supervisão sobre a implementação dum programa de acção pode envolver assessorias diversificadas, de acordo com as necessidades do momento. A cooperação dessas assessorias é cada vez mais fonte de aprendizagem dentro da organização aprendente. Pretende-se que a consolidação do conhecimento conduza a um desenvolvimento sustentável, na medida em que deve permitir satisfazer as necessidades

das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades.

A necessidade de assessoria pode analisar-se em termos de objectivos de intervenção, para que o aconselhamento seja utilizado em todas as valências identificadas como prioritárias. Na opinião de Simonet & Bouchez (2007: 124), existem três motivos de recurso a consultores/assessores: uma dificuldade (remediar uma situação que se esteja a degradar), uma preocupação ou ainda uma ambição. Em cada caso, o aconselhamento é bem específico, acção curativa no primeiro, preventiva no segundo e evolutiva no terceiro.

2. A assessoria na escola

Nos membros da comunidade educativa é consensual não só a necessidade das unidades de gestão se auto-avaliarem, mas também de identificarem os elementos que nelas funcionam bem, o que se deve mudar e as principais necessidades a detectar para melhorar a sua qualidade.

A assessoria especializada é referenciada por todos os actores do processo educativo como uma dessas necessidades das unidades de gestão.

A auto-avaliação, enquanto actividade promotora do desenvolvimento das unidades de gestão, é um dos processos em que as assessorias especializadas podem ter um papel de motor na implementação da melhoria contínua.

Pensamos que a intervenção da assessoria externa só é visível com a operacionalização dos processos de avaliação. Essa intervenção, no entender de Alaíz, Góis & Gonçalves (2003: 79),

“ (...) poderá ser concretizada através de apoio técnico específico da componente da avaliação (identificação e operacionalização de modelos ...), através da intervenção na tomada de decisão (dando sugestões) e, ainda, através da elaboração de recomendações ao participar na discussão, ao interrogar e ao induzir”.

Para responder a estas múltiplas necessidades, como diz Ventura (2007: 59), “as escolas não precisam de generalistas, mas de valências especializadas”. O assessor externo deve ser portador de competências técnicas e pedagógicas específicas que lhe permitam colocar ao serviço da escola toda a sua capacidade de estar, ouvir, ver, sentir, clarificar e

negociar. Isto é, ajudar a unidade de gestão a equilibrar as suas iniciativas de melhoria com o reflexo crítico da realidade.

Parece-nos evidente que, para identificar os pontos a melhorar na prática educativa, a intervenção na avaliação da organização e na sua gestão, através da melhoria contínua, são necessárias. Neste contexto, é útil um olhar exterior, quer ele seja de assessor ou de amigo crítico. A visão de quem vem de fora pode capitalizar a vantagem da distância necessária ao afastamento de paixões, de vícios, ou até de medos que encontram, na escola, terreno propício ao seu desenvolvimento.

No contexto da auto-avaliação, se, por um lado é possível apoiar a apresentação de questões para reflexão, a antecipação de cenários e o processo de resolução de problemas, por outro é útil ajudar na identificação de recursos, na formação, na tomada de decisões e na mediação das relações entre os membros da comunidade educativa, os parceiros e a escola. Como refere Segóvia (2005: 3), os assessores são “(...) mediadores que contribuyen a potenciar capacidad a los propios centros y profesores para que afronten y superen los problemas y retos de la práctica educativa y su mejora”.

Os assessores como mediadores e desbloqueadores de problemas a nível da avaliação da qualidade têm importância relevante, apesar de, em Portugal, a avaliação e a gestão da qualidade no domínio da educação ser ainda muito ténue. A Inspeção-Geral da Educação, embora tenha desenvolvido outras actividades, só muito recentemente assumiu a avaliação da qualidade do desempenho global de cada estabelecimento de ensino. Primeiro, através da criação, em 1999, do Programa de Avaliação integrada das Escolas e nos últimos anos da Avaliação Externa das escolas. Para Rau (2001: 49) pretende-se contribuir para “assegurar a qualidade da educação e *prestar contas* dessa qualidade”. A escola deve ela própria fazer a sua avaliação, numa perspectiva de reflexão que permita contribuir para um melhor conhecimento de si própria, quer a nível de resultados, quer a nível de meios. É um processo contínuo e dilatado no tempo que deve decorrer de forma sustentada.

Um olhar exterior e crítico pode clarificar este processo. Como dizem MacBeath *et al.* (2005: 267), num mundo em mudança acelerada e em que o crescimento do conhecimento é cada vez mais rápido, “a realidade diz-nos que existe dificuldade das escolas se assumirem como ilhas de excelência, auto-suficientes”.

Embora a auto-avaliação seja um processo que se desencadeia no interior das unidades de gestão, na nossa opinião, nada impede que o apoio às escolas, neste processo,

seja feito através da intervenção de assessores especializados, externos à escola e cuja função de assessoria esteja dirigida à necessidade de acompanhar, sistematizar, clarificar e aconselhar sobre métodos e sistemas eficazes de auto-avaliação, mediante as correspondentes acções de orientação, estimulação, informação e até de formação.

Na auto-avaliação das unidades de gestão, quando falamos com os seus responsáveis que querem desenvolver um processo de auto-avaliação, identificamos claramente um dos três motivos que Simonet & Bouchez (2007: 124) referem: ou têm dificuldade em iniciar um processo de auto-avaliação e necessitam de o fazer antes que a situação vivenciada se degrade; ou, como prevenção, querem iniciar a auto avaliação que já faz parte das suas preocupações; ou ainda, já fizeram algo, mas têm como ambição melhorar o processo e para tal precisam de ajuda. Quase sempre, a assessoria de que necessitam é encontrada através de prescritores, que, como referem Simonet & Bouchez (2007: 130), podem ser escolas, universidades ou até outros professores que fornecem opiniões, recomendações e informações sobre a experiência de um ou outro prestador de aconselhamento.

Como refere Diaz (2003: 51) “o assessor externo será um facilitador de processos”, na medida em que colabora na identificação dos objectivos da avaliação, na escolha dos procedimentos mais adequados para obter toda a informação relevante e ainda na definição de critérios e indicadores que permitam avaliar a unidade de gestão.

Consideramos pois que, a assessoria especializada deve ter um papel de apoio, trabalhando lado a lado com a gestão e com os professores, apoiando-os no trabalho de melhoria, incentivando-os na necessidade de alimentar com dados os indicadores por eles escolhidos.

No contexto educativo, segundo opinião de Azevedo (2007: 52) a assessoria requer um trabalho intenso de reflexão e cooperação dentro de cada unidade de gestão. É não só um processo reflexivo e formativo para todos os intervenientes, mas também um compromisso com as escolas e os actores educativos, cuja finalidade é a melhoria da escola e dos resultados escolares. Este processo baseia-se essencialmente na melhoria contínua ao concretizar o referido ciclo (medir, comparar, decidir, manter ou introduzir melhorias) e que o recurso a assessoria poderá facilitar através da monitorização.

Pensamos que na especificidade da auto-avaliação, a assessoria exterior tem um conjunto de tarefas importantes a concretizar. Escutar, analisar, questionar numa postura

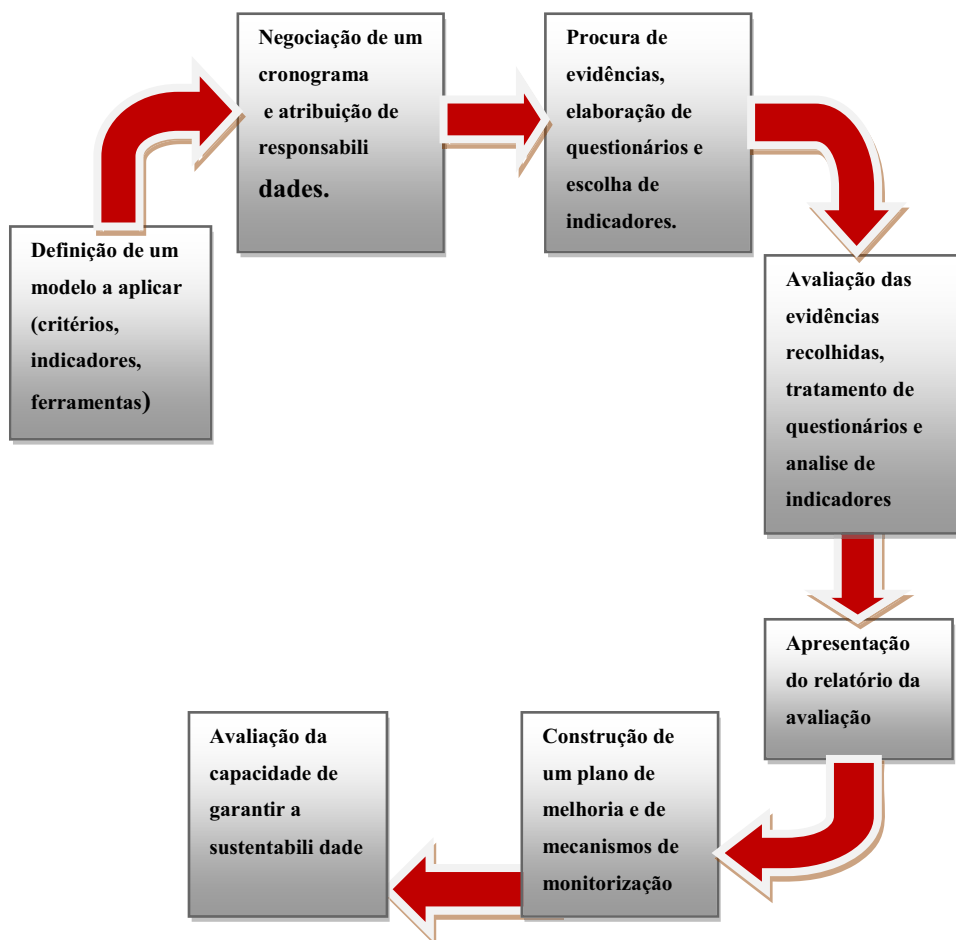
crítica conduz à promoção da reflexão e consequentemente à clarificação de acções de melhoria na unidade de gestão.

A assessoria bem estruturada é uma acção dinâmica, com carácter sistemático e sustentada no tempo, o que pode ajudar a lidar com algumas das complexidades e ambiguidades das reflexões necessárias na auto-avaliação.

A colaboração de assessores externos parece-nos de importância relevante, já que o seu olhar exterior pode ser uma mais-valia, não só na objectividade da análise e avaliação das dificuldades, mas também no aparecimento de alternativas de solução, na ajuda para colocar em prática as soluções encontradas e ainda na contribuição de, a unidade de gestão, enquanto organização aprendente, encontrar capacidade de enfrentar, sozinha, novas situações. Neste contexto, a actuação do assessor externo ajuda a unidade de gestão a encontrar a capacidade de garantir a sustentabilidade necessária à sua melhoria contínua.

Na Figura 2 definimos uma das possíveis sequências que a actuação numa assessoria externa pode seguir no processo de auto-avaliação nas unidades de gestão.

Figura 2 - Sequência possível para a actuação numa assessoria



Após a constituição da equipa de auto-avaliação e seguindo esta sequência, podemos referir que a primeira grande preocupação do assessor é ajudar a definir o modelo a aplicar ao longo do processo de auto-avaliação. Isto é, encontrar um referencial com a equipa com que vai trabalhar em que se definam critérios, identifiquem indicadores e ferramentas a utilizar.

O segundo passo é construir um cronograma e negociar a distribuição de tarefas e a delegação de responsabilidades.

De seguida, e de acordo com as tarefas atribuídas, cada elemento da equipa de auto-avaliação procura evidências, elabora questionários e analisa os dados recolhidos e ainda escolhe e trata indicadores de entre os previamente escolhidos pela unidade de gestão (trabalho de campo).

Numa quarta fase, em reunião geral de equipa, são apresentados pelos vários elementos os dados recolhidos. Depois de esclarecida toda a equipa procede-se à avaliação.

Segue-se a apresentação do relatório da auto-avaliação, identificando-se os pontos fortes e as oportunidades de melhoria encontradas na avaliação feita.

O passo seguinte caracteriza-se pela construção de um plano de acção, tendo como base as oportunidades de melhoria, os pontos fortes e outros dados que a unidade de gestão entenda oportunos e prioritários provenientes de outros processos. O plano de acção depois de aprovado pelos órgãos competentes, é posto em prática. Ainda nesta fase há que encontrar mecanismos de monitorização.

A última fase da Figura 2 é a avaliação do plano de acção, cujos resultados permitem iniciar de novo o ciclo de avaliação garantindo a sustentabilidade do processo.

Com esta ou outra sequência, pensamos que as principais tarefas do assessor são, não só ajudar a escola a modificar situações que não são satisfatórias e conseguir melhoria de desempenho, mas também mostrar disponibilidade permanente em ajudá-la a encontrar, por si própria, meios de otimizar o funcionamento, a competitividade, os resultados e a sua rentabilidade. Nesta perspectiva a unidade de gestão funcionará como organização aprendente.

É importante que os gestores escolares sintam certa segurança em todo o processo de auto-avaliação para que este seja um processo sustentável e uma ferramenta de aprendizagem, que permita o crescimento da escola, numa visão sistémica. Essa segurança pode ser dada por uma assessoria disponível e especializada que a escola considere sempre

como um recurso. A colaboração da assessoria externa pode ser importante e até pertinente, na medida em que traz uma nova perspectiva de reflexão, uma mais-valia, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento, ajudando a unidade de gestão a aprender. Assim, o desempenho dos assessores externos como especialistas pode ajudar no processo de mudança em que a unidade de gestão está empenhada, resolvendo problemas que possam surgir ao longo do processo de avaliação. Sobre a colaboração de assessores externos na avaliação interna das escolas, Diaz (2003: 50) salienta que

“(…) uma vez determinados os diferentes aspectos das escolas que vão ser objecto de avaliação é necessário concretizar os passos mediante os quais se vai levar a cabo o processo de avaliação interna da qualidade educacional. Neste processo requer-se a participação activa de todos os membros da comunidade escolar, pois eles devem ser os autênticos dinamizadores da mudança. Além destes, é aconselhável a colaboração de consultores externos, que actuem como especialistas, resolvendo qualquer problema que surja na concepção e no desenvolvimento da avaliação”.

Nesta perspectiva, uma vez referenciada, a assessoria como apoio especializado deve manter-se ao longo de todo o processo.

A participação de um especialista que observe as dificuldades com imparcialidade e, como diz Diaz (2003: 52), proporcione soluções equilibradas e independentes dos interesses particulares de alguns sectores da organização educativa, deverá ser uma mais-valia na auto-avaliação da escola.

Santiago (2000: 40) defende que o grande objectivo de uma supervisão escolar mais inovadora, solidária da aprendizagem organizacional, seria o de levar a escola a qualificar-se, para poder construir e usar as suas competências de trabalho de forma mais auto-regulada. Aqui, a unidade de gestão continua a funcionar como organização aprendente.

Neste contexto a monitorização é indispensável para a construção de um processo de melhoria contínua. Parece-nos que o objectivo é assegurar se os planos de acção de melhoria, construídos na sequência da auto-avaliação da escola estão a ser cumpridos de acordo com os princípios estabelecidos e se estão a alcançar os resultados esperados.

Podemos dizer que a assessoria exerce aqui uma acção de auto-regulação e de pilotagem, na medida em que orienta a unidade de gestão como especialista, para que se cumpra eficazmente o processo de auto-avaliação. Sobre esta temática, Costa (2007: 234) fala da assessoria qualificada como uma das condições para o desenvolvimento de

processos de auto-avaliação das escolas. Como nos diz Ventura (2007: 59), as escolas não precisam de generalistas. Isso já elas têm. O que as escolas precisam normalmente é de valências especializadas, em domínios específicos que não existem no seu seio.

No nosso entender, o processo de auto-avaliação só é motor de desenvolvimento da própria unidade de gestão se a ele estiver associada a sua sustentabilidade. Daí considerarmos indispensável uma assessoria especializada, quer na área da qualidade, quer na aplicação de modelos direccionados para a auto-avaliação.

Essa assessoria, através das novas questões equacionadas e do alargamento de oportunidades que o aconselhamento em si comporta, pode dar resposta à necessidade latente que as escolas apresentam de encontrar formas de melhorar a qualidade no seu desempenho e na relação com os seus parceiros. Perante este novo desafio, não podemos deixar de ter presente que o conceito de Escola sofreu alterações significativas nos últimos anos. A Escola já não é um espaço restrito, mas um sistema aberto, de múltiplas parcerias, com uma visão dinâmica de processos, em que a mudança é alvo de planeamento e em que a assessoria aparece naturalmente, de fora para dentro. Como diz Gil (2005: 30) “qualquer coisa deve sempre vir de fora, de um fora ilimitado e intensivo, para que o dentro se possa exprimir”.

A diversidade de actividades e de formas de intervenção surgem ligadas à multiplicidade de parcerias com que as unidades de gestão contam. No entender de Simão, Santos & Costa (2002: 321), “quer a diversificação de actividades, quer as formas de intervenção, levantam naturais preocupações de garantia de qualidade”. Mas, uma reflexão analítica, através dum processo interno de auto-avaliação ou do *benchmarking* entre instituições nacionais e até estrangeiras, pode ter como horizonte uma cultura de excelência através da melhoria contínua. Também aqui a assessoria, com o seu “olhar” externo, pode ajudar a escola na sua reflexão. No processo de auto-avaliação, uma assessoria que oriente a escola na escolha de um modelo a seguir, que colabore na sua aplicação e na formação dos elementos da equipa de auto-avaliação, pode ter impacto no desenvolvimento organizacional da referida escola e na melhoria da sua qualidade vista pela “lente” de organização aprendente.

A assessoria externa ao colaborar na formação da equipa de auto-avaliação traz instrumentos e ferramentas, através das quais é possível encontrar novos procedimentos, clarificar e construir indicadores e chegar ao conhecimento de métodos de trabalho em que

nem sempre as unidades de gestão por si próprias têm acesso. Na relação entre equipa e assessor é importante que se incluam aprendizagens conducentes à autonomia no processo de auto-avaliação e que a unidade de gestão adopte uma postura de organização aprendente.

A massificação do ensino obrigatório, a maior visibilidade da Escola e o recurso a assessorias externas e especializadas são realidades que as unidades de gestão têm de enfrentar. O olhar desapaixonado de alguém exterior à unidade de gestão, pode, não só permitir uma visibilidade “orientada” da escola, mas também uma maior consciencialização das suas realidades. A nossa investigação debruçou-se sobre o papel da assessoria especializada na concepção, desenvolvimento e sustentabilidade do processo da auto-avaliação nas unidades de gestão, sempre na óptica de organização aprendente. Procurámos identificar vertentes em que a referida assessoria facilitou não só a construção do processo de auto-avaliação, mas também o seu desenvolvimento e sustentabilidade.

3. O papel do assessor

A sociedade em geral e a economia em particular sofrem mutações. Os assessores são os reveladores e os acompanhantes dessas mutações. Eles podem ajudar as organizações a fazer face aos problemas e aos défices que encontram. São muitas vezes os mediadores, os conselheiros. Conhecem as organizações, percebem bem toda a sua estrutura. Eles próprios criaram empresas para poderem desempenhar a sua actividade. Como dizem Simonet & Bouchez (2007:3), “le conseil est aussi un business. Un business qui a ses règles propres, du fait de la nature de l’activité: celle des services intellectuels, à forte valeur ajoutée”. Nesse negócio em que são produzidos um conjunto de métodos e instrumentos sobre gestão e organização, tanto uns como outros caracterizam a maneira como os assessores trabalham e o que levam às organizações. Neste contexto, o papel do assessor como especialista é fornecer análises e perspectivas de acção novas, ajudar a estruturar uma realidade *à priori* confusa e levar aos seus clientes novas técnicas de gestão e de organização de que eles se podem apropriar com sustentabilidade.

Como diz Chiavenato (2004:69), a autoridade do assessor é de especialista e não de comando. Esta autoridade inclui o direito de aconselhar, recomendar e orientar. É uma

relação de comunicação. Os especialistas aconselham os órgãos de gestão em suas áreas de especialidade a serem bem sucedidas em mudanças complexas.

Neste contexto, o papel dos assessores é aconselhar os dirigentes a tomarem boas decisões, ajudá-los a conviverem com novos métodos, novas maneiras de ver e de fazer, isto é, melhorar conscientemente cortando com rotinas instaladas.

Nesta perspectiva, como diz Ventura (2007: 58), o assessor deve assumir-se e ser perspectivado como um recurso de auxílio e robustecimento dos saberes e das competências dos profissionais da escola com quem trabalha em parceria.

Uma das funções dos assessores externos no processo de auto-avaliação é coadjuvar os órgãos de gestão da escola e a equipa de avaliação na condução de todo o processo de auto-avaliação, promovendo a reflexão e apoiando a transformação.

Azevedo (2007: 52), compara a assessoria “a uma companhia de viagem, exterior, atenta e crítica, que escuta, analisa, questiona, argumenta, comunica, apoia a acção, promove a reflexão e orienta de novo uma acção renovada”. Pretende-se assim criar uma dinâmica própria e com visibilidade em que o papel de regulação e de desenvolvimento da sociedade só será visível se, nas parcerias estabelecidas, existir um “dar e receber” entre todos os intervenientes.

Porém, como refere Moreira (2004: 7), a parceria não deve ser de sentido único, não vem dos mais fortes para os mais carentes, mas deve implicar o direito e a capacidade de cada unidade de gestão estar presente e ser participante com um estatuto de igualdade. Esta necessidade de estatuto de igualdade foi salvaguardada, pela escola onde fizemos o nosso trabalho de campo através da sua postura de organização aprendente, quer nos projectos nacionais, quer nos internacionais em que está envolvida. Só com uma partilha articulada, com pessoas dispostas a aceitar os outros, abertas e críticas se pode dar resposta às necessidades da escola actual, transformando-a. Como Sobrinho (2000: 26) defende, a sociedade humana requer pessoas críticas, com pensamentos amplos, com o domínio das teorias integradoras e a compreensão de movimentos de transformação nos níveis mundiais e inter-culturais.

A assessoria pode ter a função de antecipação de cenários e, através da rentabilização de tempo e meios económicos e humanos, partilhar estudos e análises diversos, permitindo inovação e adaptação à realidade de cada unidade de gestão. Pode ainda oferecer alternativas de solução de problemas e participar no processo de resolução.

Para Roca & Reis (2007: 175), o papel do assessor, longe de suscitar receio, atritos ou superposição de funções profissionais, é “um parceiro que partilha conhecimentos, experiências, que tem uma outra perspectiva, um outro olhar para colaborar na efectiva melhoria contínua da escola enquanto organização”.

O papel do assessor é o de, não só introduzir mecanismos de coordenação das várias áreas de actuação e preservar a sua continuidade no tempo, mas também o de reflectir sobre os dispositivos de regulação e de avaliação que conduzam a unidade de gestão, à melhoria contínua sustentada que um processo de inovação requer, na perspectiva de organização aprendente. O papel do assessor é também ajudar as unidades de gestão a construir capacidades e a desenvolver pessoas para um trabalho mais significativo e bem sucedido, tornando-as influentes. Como diz Block (2004: 165) “aprender como ter influência quando não se tem o controle”.

Capítulo III– Avaliação

1. Conceito de Avaliação

Avaliar apenas como exercício de medição da aprendizagem é uma visão não só redutora mas também atrofante das capacidades de avaliar, é um processo de aprendizagem que conduz à transformação da prática através de recolha e análise sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar. A avaliação, mais do que um mero instrumento de medida, é um processo de reflexão, aprendizagem e acção. Tal como De Ketele (1991: 266), consideramos que a avaliação é um processo que consiste em examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações pertinentes e válidas e um conjunto de critérios escolhidos para fundamentar a tomada de decisões

No entender de Gil (2005: 81), “a avaliação generalizou-se como meio de alcançar níveis de produção e competitividade, quer dizer, de desenvolver competências e induzir o desejo de formação profissional”, através da recolha e análise de dados. Essa recolha e análise de dados pode estar na base da identificação de pontos fortes e na proposta de melhorias que, muitas vezes, nos conduzem a tomada de decisões e à construção de planos de acção subsequentes num sistema de melhoria contínua. Como diz Sobrinho (2000: 81) “não se avalia apenas para se estar envolvido na avaliação. Avalia-se para melhorar cada instituição em particular e o conjunto delas”. Falando ainda de avaliação, Pacheco (1998), diz que “(...) uma outra função da avaliação ainda que menos focada, consiste na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do Sistema Educativo, em geral e no processo de desenvolvimento do curriculum, em particular”.

Quando nos referimos à avaliação da escola, consideramo-la ao serviço da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Avaliamos para melhorar a eficácia da escola e encontrar a mudança. Mudança desejada e sentida como um processo dinâmico de

melhoria. Mas, como referem Alves & Correia (2008: 691), “(...) o caminho para melhorar não é mudar a escola para a avaliar, valerá a pena tentar a mudança através de um processo qualitativo de avaliação, melhorando a sua eficácia”. Será como se de uma orientação para a mudança se tratasse. Ainda sobre esta temática, Alves & Correia (2008: 688) falam da avaliação “(...) como uma espécie de bússola que orienta as dinâmicas necessárias ao alcance das metas desejadas”.

Porém, o conceito de *avaliação* ligado à reflexão e à mudança terá de incluir modalidades de avaliação interna e externa da escola. Ao nos referirmos à avaliação interna teremos de distinguir entre *avaliação interna* propriamente dita e *auto-avaliação*. A expressão “avaliação interna” é muitas vezes utilizada pelos actores educativos como sinónima de “auto-avaliação”. Parece-nos oportuno clarificar estes dois conceitos.

2. Avaliação Interna e Auto-avaliação

Avaliação interna é aquela em que o processo, embora com incidência sobre a identificação dos pontos fortes e fracos e a possibilidade de elaborar planos de melhoria, é conduzido e realizado apenas pelos membros da comunidade escolar. Como observa (Nóvoa, 1992: 38), é realizada, tendo como motivação principal o acompanhamento de projectos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional.

Por sua vez, a auto-avaliação é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos, através de parcerias, como, por exemplo, recurso a assessoria externa, visto que o olhar de um elemento externo permite introduzir um distanciamento que a implicação dos membros da comunidade educativa torna difícil. Como afirma Coelho in *A assessoria na educação em debate* (2007: 116), “(...) na perspectiva de apoio ao desempenho interno das escolas, a avaliação deverá ser um dos aspectos a incluir no processo colaborativo da assessoria educacional”.

Além disso, se, por um lado a auto-avaliação é um processo de melhoria da escola que nos conduz à formulação de juízos de valor através da construção de referenciais e da procura de provas (evidências), por outro é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação. É um processo que deve ter uma componente de formação. Como refere Ventura (2006: 526), “não basta advogar as vantagens da auto-avaliação. É necessário ensinar e apoiar as escolas nessa demanda tão complexa e exigente”.

Além disso é um processo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional, e, segundo o nosso estudo, é também uma avaliação orientada para a mudança.

3. Auto-Avaliação

3.1 Conceito

A melhoria contínua da instituição escolar será facilitada com o conhecimento do histórico da instituição, essencial à construção de indicadores que consigam definir objectivos viáveis e concretizáveis na especificidade da escola, quer enquanto organização, quer enquanto elemento escola. Guerra & Angel (2002: 46) defendem que “(...) é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola”.

De acordo com o disposto na lei (Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro), a avaliação estrutura-se tendo por base a auto-avaliação e a avaliação externa.

A avaliação externa incide num conjunto vasto de indicadores: cumprimento da escolaridade obrigatória, resultados escolares, inserção no mercado de trabalho, organização e desenvolvimento curricular, participação da comunidade educativa e eficiência de organização, entre outros.

Já a auto-avaliação consiste na revisão regular, sistemática e abrangente das actividades e dos resultados da escola, incluindo, portanto, meios e resultados. De acordo com o artigo 6º da lei anteriormente referida, a auto-avaliação tem carácter obrigatório e desenvolve-se em permanência. Os parâmetros a analisar neste âmbito são:

- “- Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação.
- Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos propícios à integração social, aprendizagem e desenvolvimento da personalidade.
- Desempenho dos órgãos de administração e de gestão.
- Sucesso escolar.
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa”.

Como já referimos, os conceitos de auto-avaliação e avaliação interna, por vezes confundem-se. Talvez porque, frequentemente, o grupo que tem a seu cargo a auto-avaliação coincidir com o que é responsável pela avaliação interna. Existe alguma tendência em se pensar que são uma e a mesma coisa. Enquanto o primeiro é uma

avaliação que a escola/agrupamento faz de si própria, sempre com elementos internos, recorrendo ou não a assessoria externa, a avaliação interna pode ser feita exclusivamente por entidades exteriores à estrutura orgânica (escola/agrupamento) cedendo elementos que permitam à referida identidade proceder à avaliação pretendida.

A auto-avaliação, como uma das modalidades de avaliação da escola, é entendida por Correia (2006: 182) como “(...) um processo desenvolvido pela comunidade educativa, com o intuito de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seio da escola para se poderem conduzir adequadamente acções colectivas, que sejam promotoras da melhoria da escola”.

A auto-avaliação começa a ser obrigatória, não só por força da lei, mas também porque o processo de melhoria contínua o exige. Há que verificar se as escolas se auto-avaliam tendo em atenção o seu funcionamento e os serviços que prestam. A Inspeção-Geral da Educação (IGE) desenvolveu o programa *Efectividade da auto-avaliação das Escolas*, com o qual se pretende avaliar a efectividade da auto-avaliação que cada escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta. Para tal, produziu um roteiro que incide sobre nove indicadores agrupados em quatro áreas-chave: visão e estratégia da auto-avaliação; auto-avaliação e valorização dos recursos; auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos e auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos.

Ao seguirmos este roteiro, encontramos um processo não só reflexivo, mas também crítico. Nesta linha de pensamento, Góis (1997: 244) refere que “a auto-avaliação é, pois, um processo reflexivo e crítico sobre a organização escolar, que exige o desenvolvimento de procedimentos de rigor e grande disponibilidade dos implicados”.

Por outro lado, a importância da auto-avaliação advém também de ser um processo de regulação da aprendizagem pela organização escola que aprende, permitindo que esta identifique problemas e procure soluções. Sobre esta temática, Nunziati (1990) refere que “a auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito”. Também na opinião de Couvaneiro & Reis (2007: 35), a auto-avaliação é “(...) um processo de regulação que requer a implementação de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade nas escolas, quer a nível de processos de suporte, quer a nível de processos pedagógicos”.

A auto-avaliação da instituição educativa deve ser vista como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e de síntese de todas as dimensões que definem a unidade

orgânica (escola/agrupamento). O seu carácter de auto-conhecimento leva-nos a determinar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria de toda a organização, quer a nível de meios quer a nível de resultados. As indicações surgidas permitem-nos referenciar se os objectivos definidos foram ou não conseguidos e em que medida o foram. Ajudam-nos ainda a reflectir sobre as causas desses resultados e a tomar decisões adequadas à introdução de estratégias conducentes à melhoria dos níveis de qualidade da escola. A auto-avaliação, além de ser obrigatória, passou a ser considerada como instrumento central de definição de políticas educativas. Será importante que seja sistemática e que a escola construa e desenvolva uma cultura de avaliação e melhoria contínua.

Melhoria que só o será se encontrar meios de sustentabilidade das oportunidades escolhidas como prioritárias na concretização de planos de acção, já que as exigências face ao desempenho das escolas são cada vez maiores. Na opinião de Couvaneiro & Reis (2007: 38)

“ (...) a elaboração da auto-avaliação da escola deve servir para apoiar e ampliar o processo de reflexão e discussão entre os actores da comunidade educativa escolar, bem como a melhoria contínua para alcançar a excelência através do desenvolvimento de planos de melhoria”.

As instituições educativas, além dos alunos e pais têm também a sociedade que procura encontrar nelas a resposta às diversas necessidades sociais. Essa resposta não é tão veloz quanto o necessário e o desinteresse e abandono escolar não param de aumentar. Há que transformar os mecanismos de avaliação em motor de melhoria contínua e divulgar resultados para que a reflexão surja e se comecem a encontrar caminhos para a diminuição do referido abandono escolar.

Nesta linha, a OCDE, no seu relatório de Abril de 2006, afirma que para combater o abandono escolar precoce, em Portugal, será necessário que os estabelecimentos escolares tirem efectivamente partido da autonomia de que desfrutam, melhorem os mecanismos de avaliação e divulguem os resultados quer aos “prestadores de serviços” (professores, órgãos de gestão) quer aos “clientes” (alunos, pais e sociedade).

Os resultados a divulgar deverão ser objecto de reflexão e servir de referência a uma cultura de avaliação e melhoria da qualidade educativa, para que as organizações educativas consigam dar resposta às novas exigências da sociedade. Assim, Diaz (2003: 58), afirma que

“ (...) a implementação de qualquer processo de avaliação da qualidade educacional deve culminar com uma série de apreciações ou juízos de valor sobre os resultados obtidos, que constituam uma referência tanto para os gestores das escolas como para as autoridades educativas”.

No nosso entender, a auto-avaliação institucional serve como uma reflexão de políticas, objectivos, metas, acções e atitudes com base no que praticamos. Assim, poderá ser um instrumento privilegiado de aperfeiçoamento da identidade institucional e de intervenção na construção de uma cultura de avaliação. Deverá ser um processo durante o qual a escola é capaz de se conhecer, de contar a sua “história”, de identificar o que considera que faz realmente bem e aquilo onde pode melhorar, isto é, ser capaz de ter um olhar crítico sobre si mesma para poder melhorar continuamente os seus recursos e o seu desempenho. Sobre esta temática e nesta linha de pensamento, MacBeath *et al* (2000) afirmam que “ (...) as escolas que se auto-avaliam sabem contar-nos a sua história e acolhem bem a prestação externa de contas, pois vêem nela outra fonte de evidência e outra visão política e prática da sua escola”.

Por vezes há necessidade de recorrer a modelos pré-definidos e a filosofia envolvente que nos ajudem a balizar as nossas realidades. É aqui que a assessoria externa na avaliação de escolas pode ser considerada uma mais-valia ao processo em si mesmo, e na orientação de uma escola para assumir a auto-avaliação como um instrumento metodológico permanente e sistemático na procura da excelência. Assim, a assessoria deverá apoiar e aconselhar as escolas no processo de auto-avaliação e na criação de condições conducentes à melhoria da sua qualidade.

3.2 Modelos

A existência de um Modelo de excelência permite-nos medir a nossa organização em comparação com um referencial. Podemos então dizer que um Modelo de excelência será um guião que se pretende seja orientado para as boas práticas de gestão e tanto mais se essas práticas forem sustentáveis. Assim, para se ser excelente talvez seja necessário que os resultados surjam como consequência natural de processos identificados e geridos, na nossa organização.

Neste caminho, rumo à excelência, a organização implementa a melhoria contínua e definir as metas adequadas à sua progressão, sente necessidade de identificar o estado de

desenvolvimento em que se encontra. Para tal há que escolher um modelo para entrar num processo de auto-avaliação. Ao aceitar trabalhar com base num modelo de excelência, a organização procura seguir os oito princípios que o conceito de excelência envolve. Assim, segundo os referidos princípios, a organização escola é tanto mais

“ (...) excelente, quanto mais:

- For orientada para os resultados (competências e saberes).
- Estiver focalizada no cliente (alunos, pais e sociedade no seu conjunto).
- For perceptível a existência duma liderança com constância de propósitos (não seja ziguezagueante).
- Assegurar a gestão por processos e factos. A gestão deve ser feita por processos estabelecidos, isto é, por regras. Independentemente quem esteja, a organização funciona, de acordo com as suas regras, as suas normas de funcionamento estabelecidas. A gestão deve ser feita com base em indicadores e não em impressões (parece-me que...).
- Desenvolver e envolver as pessoas nas suas actividades.
- Se preocupar com aprendizagem, inovação e melhoria contínua.
- Se envolver em parcerias.
- Se assumir como responsabilidade no meio em que se encontra”.

O aspecto mais saliente será a melhoria contínua que deverá ser perceptível em todos os pilares em que a escola assenta, enquanto organização e sistema que é. Para desenvolvermos esta temática poderá ser útil uma análise mais profunda de dois dos modelos em que está presente o conceito de melhoria contínua.

3..2.1 Modelo EFQM (European Foundation for Quality Management)

O Modelo de Excelência da EFQM é uma ferramenta que não recomenda nenhuma forma típica de organização, adapta-se à organização tal como existe, podendo ser aplicada a pequenas e a grandes organizações, quer no sector público, quer no sector privado. Foi desenvolvido pela European Foundation for Quality Management, de aplicação universal e destina-se a atribuir anualmente os prémios de excelência na Europa; a partir dele, algumas alterações se fizeram para o tornar adaptável a determinadas organizações.

Na sua estrutura, este modelo apresenta 9 critérios de avaliação, cinco dos quais são destinados a avaliar *Meios* (Liderança, Pessoas, Política e Estratégia, Parcerias e Recursos, Processos) e outros quatro para avaliar os *Resultados* obtidos com esses meios (Pessoas, Clientes, Sociedade, Desempenho). Segundo este Modelo, uma organização consegue resultados excelentes sustentáveis quanto ao Desempenho, aos Clientes, às Pessoas e à

Sociedade através da Liderança ao conduzir a Política e Estratégia da organização, envolvendo as Pessoas, as Parcerias e Recursos e ainda os Processos. A avaliação preconizada pelo modelo EFQM considera a Abordagem, o Desdobramento, a Avaliação e Revisão como elementos a ter em conta na componente Meios, bem como os “resultados” e a “desmultiplicação” dos mesmos, na componente Resultados.

Ao fazermos uma análise por critérios e começando pela Liderança, verificamos que o modelo entende que os dirigentes devem estar pessoalmente envolvidos no desenvolvimento da visão, missão e valores necessários à implementação do Sistema de Gestão da organização, interagindo com clientes, parceiros e representantes da sociedade actuando como modelos de uma cultura de excelência

Quanto à Política e Estratégia, o conteúdo indica que a política e a estratégia são apoiadas nas necessidades presentes, desenvolvidas e actualizadas das partes interessadas da organização. A revisão, actualização e desmultiplicação da política e da estratégia são operacionalizadas através dos processos chave procurando a coerência interna e a sua comunicação a toda a organização.

A nível das Pessoas, fala-se em planificar, gerir e melhorar os recursos humanos, desenvolver aptidões e competências. Reconhece-se ainda a delegação de responsabilidades, o diálogo entre o pessoal e a organização, bem como o reconhecimento e recompensa como factor de excelência a ser avaliado.

Quanto ao critério *Recursos e Parcerias*, o seu conteúdo tem a ver, não só com a criação de procedimentos que permitam a comparação com outras organizações, integrando assim o benchmarking na gestão, mas também como é feita a gestão de parcerias externas, de instalações, equipamentos, materiais, tecnologia, informação e conhecimento, aplicando os seus resultados nas decisões.

Na *Gestão dos Processos*, a lógica do modelo EFQM centra-se no acrescentar de valor para com as partes interessadas na organização, dando uma grande importância aos produtos e serviços, bem como à melhoria dos processos, procurando sempre a satisfação do cliente e o crescimento dos referidos processos.

No critério Resultados Cliente, a lógica da avaliação de resultados no modelo EFQM é de separar os indicadores de desempenho (realizações efectivas da organização) das medidas da percepção (forma como a organização é vista pelos seus clientes).

No que se refere aos Resultados Pessoas, a lógica do modelo EFQM separa a percepção das pessoas dos indicadores de desempenho da organização.

Quanto ao *Resultados Sociedade*, este modelo preocupa-se com a percepção da comunidade relativa a desempenho social, prevenção de poluição e riscos, e preservação de recursos.

Na componente *Resultados Chave do Desempenho* o modelo refere-se a medidas de desempenho da organização, tais como, inovações introduzidas, taxas de erros, produtividade, fornecedores, utilização de equipamentos, que são claramente indicadores de processo, ou indicadores de progresso da organização.

O Modelo de Excelência EFQM está suportado nos conceitos fundamentais de Excelência, que são oito a saber: orientação para os resultados (A informação reunida sobre as necessidades, expectativas, experiências e percepções de todas as partes interessadas das organizações é usada para estabelecer, implementar e rever políticas, estratégias, objectivos, metas, indicadores e planos, a curto, médio e longo prazo); focalização no cliente (Antecipam as necessidades e expectativas dos clientes e agem indo ao encontro dessas expectativas, orientam e revêem as vivências dos clientes e actuam eficientemente se algo está a correr mal, constroem relações com todos os seus clientes); liderança e constância de propósitos (Os líderes das organizações definem e comunicam um rumo claro para as organizações, pautam-se pelo exemplo e trabalham conjuntamente com as partes interessadas em actividades de melhoria); gestão por processos e factos (A implementação sistemática de políticas, estratégias, objectivos, metas e planos é operacionalizada e assegurada através de processos definidos que são desdobrados, geridos e melhorados sistematicamente com base em informação factual); desenvolvimento e envolvimento das pessoas (O desenvolvimento pessoal é apoiado, as capacidades das pessoas são utilizadas em benefício da organização e o seu envolvimento é utilizado para gerar e implementar oportunidades de melhoria); aprendizagem, inovação e melhoria contínuas (A aprendizagem é utilizada para desencadear a inovação e oportunidades de melhoria que tragam valor acrescentado); desenvolvimento de parcerias (As organizações excelentes procuram estabelecer parcerias com outras organizações, trabalhando conjuntamente para alcançar objectivos partilhados permitindo gerar valor acrescentado) e ainda responsabilidade social corporativa (As organizações excelentes integram valores na organização, gerem riscos, procuram oportunidades de trabalho com a sociedade em

projectos com benefícios mútuos e empreende esforços para responder às expectativas de todas as partes interessadas na sociedade).

Pensamos que todos estes conceitos devem ser adaptados em função do desenvolvimento e da melhoria das organizações.

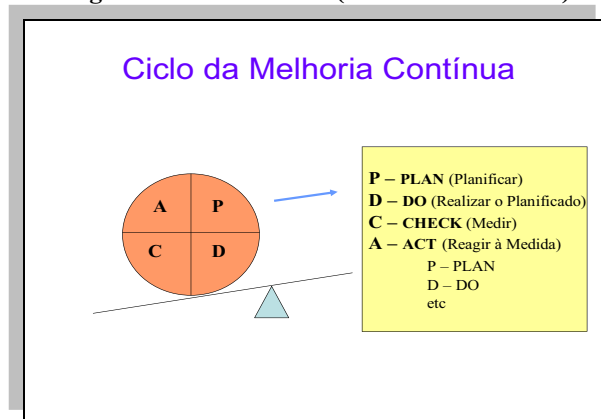
3.2.2 CAF (Common Assessment Framework)

A Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework ou CAF), é uma ferramenta da Gestão da Qualidade Total inspirada no modelo da EFQM (European Foundation for Quality Management) e no modelo da Speyer, Universidade Alemã de Ciências Administrativas. É resultado da cooperação desenvolvida entre os Ministros da União Europeia responsáveis pela Administração Pública. Sob a égide do Grupo de Serviços Públicos Inovadores, foi desenvolvido um grupo de trabalho de peritos nacionais criados pelos Directores-Gerais com o objectivo de promover permutas e cooperação onde existam formas de governação e serviços públicos inovadores.

A versão piloto da CAF foi apresentada em Maio de 2000. Dois anos depois, em 2002 foi apresentada a primeira versão revista. O Centro de Recursos CAF foi entretanto criado no quadro do EIPA (European Institute for Public Administration). Entre 2000 e 2005, cerca de 900 serviços públicos europeus utilizaram a CAF para melhorar o seu desempenho. A análise dessas aplicações, inspiraram nova revisão feita e apresentada na versão 2006. Este modelo tem quatro objectivos principais:

1. Introduzir na Administração Pública princípios de Gestão da Qualidade Total, orientados de forma a se passar de uma lógica de mera execução do planeado, para uma lógica de melhoria contínua, passando pelo Planeamento, Execução, Avaliação e Correção, o chamado ciclo PDCA (Plan Do Check Act).
2. Facilitar a auto-avaliação das organizações públicas com o objectivo de realizar um diagnóstico e um plano de acções de melhoria.
3. Servir de ponte entre as várias abordagens de gestão da qualidade.
4. Facilitar o “bench learning” entre organizações do sector público”.

Figura 3 – Ciclo PDCA (Melhoria Contínua)

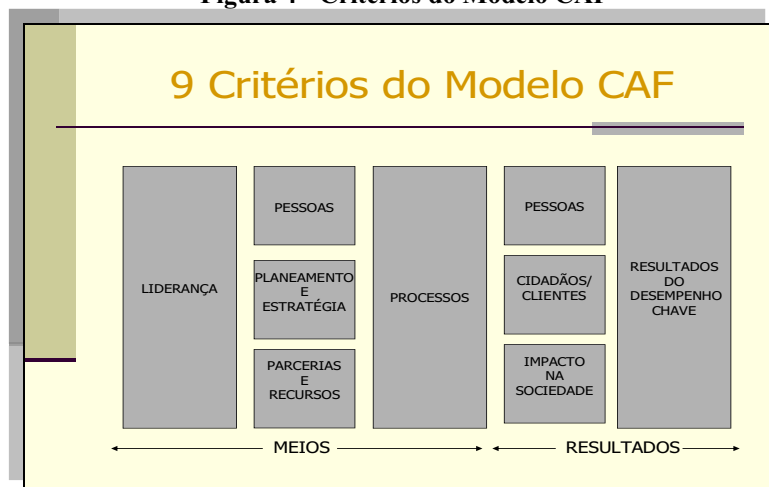


A estrutura da CAF é composta por um total de 9 critérios de avaliação (Figura 4) e 28 subcritérios.

Tal como no modelo EFQM, os 9 critérios encontram-se divididos em 5 critérios de avaliação de meios, e 4 critérios de avaliação de resultados.

Nos cinco critérios de meios avaliam-se a Liderança, o Planeamento e Estratégia, as Pessoas, as Parcerias e Recursos, os Processos.

Figura 4 - Critérios do Modelo CAF



Fonte: www.caf.dgaep.gov.pt

No critério **Liderança**, pretende-se saber se o comportamento dos líderes de uma organização pode ajudar a criar clareza e unidade nos objectivos, bem como um ambiente no qual a organização e os seus colaboradores sejam excelentes. Este critério desdobra-se em quatro subcritérios.

No primeiro, avalia-se se a liderança formula uma missão e uma visão da organização (o que somos e para onde queremos ir); se a liderança as transforma em objectivos estratégicos e em objectivos e acções operacionais; se estabelece um quadro de valores, reforçando a confiança mútua entre líderes, gestores e colaboradores; e finalmente se cria condições para uma comunicação eficaz dessa missão, visão, valores e objectivos a todos os colaboradores.

No segundo subcritério, avalia-se se a liderança desenvolve processos e promove a criação de estruturas organizacionais em conformidade com a estratégia; se define forças de gestão apropriadas, por processos; se desenvolve e acorda objectivos; se orienta os resultados para a satisfação das partes interessadas; se estabelece um sistema de informação para a gestão, incluindo auditorias internas; e, por fim, se implementa sistemas de gestão da qualidade.

No terceiro subcritério, avalia-se se a liderança é exemplar, actuando de acordo com os objectivos e valores estabelecidos; se demonstra vontade pessoal para a mudança; se ajuda os colaboradores a realizarem os seus planos e objectivos; se estimula, encoraja e cria condições para a delegação de poderes pedindo resultados; se promove a inovação; se reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas; e ainda se respeita e gere as necessidades individuais e situações pessoais dos colaboradores.

No último subcritério, o quarto, avalia-se o que a liderança faz para identificar políticas públicas que afectam a organização ao interagir com responsáveis políticos da área executiva e da área legislativa; como assegura o alinhamento entre os objectivos e metas da organização e as políticas públicas; como desenvolve parcerias com as partes interessadas relevantes no domínio público; como procura a divulgação e o reconhecimento públicos da organização; como desenvolve o conceito de marketing da organização junto dos interessados; e se e como participa em actividades de associações, organizações representativas e grupos de interesse.

No critério **Planeamento e Estratégia**, dividido também por 4 subcritérios, importa saber a forma como uma organização combina eficazmente as suas actividades e determina

o desempenho global; se a organização implementa a sua missão e visão através de uma estratégia claramente orientada para as partes interessadas alinhando as políticas públicas/objectivos e as necessidades das mesmas, apoiada na melhoria contínua da gestão dos recursos e processos; se a estratégia é transformada em planos, objectivos e metas mensuráveis; e ainda se o planeamento e a estratégia reflectem a abordagem da organização para implementar a modernização e a inovação.

Assim, no primeiro subcritério, avalia-se o que a organização faz para identificar as partes interessadas e para recolher e analisar informação acerca das suas necessidades e expectativas.

No segundo subcritério, avalia-se o que a organização faz para desenvolver e utilizar metodologias para monitorizar, medir e/ou avaliar o desempenho a todos os níveis, assegurando o acompanhamento da implementação da estratégia, analisando os riscos e oportunidades, avaliando as actividades em termos de resultados e efeitos e ainda a qualidade dos planos estratégicos e operacionais, tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis.

No terceiro subcritério, avalia-se o que a organização faz para implementar o planeamento e a estratégia através da negociação e do consenso; se fixa prioridades, estabelece calendários, envolve as partes interessadas no processo de implementação do planeamento; se dá prioridade às suas necessidades e expectativas; e ainda se materializa os objectivos estratégicos e operacionais em planos e actividades relevantes.

No último subcritério deste critério, avalia-se o que a organização faz para criar e desenvolver uma nova cultura, aberta à inovação, através de formação, *benchmarking*, aprendizagem organizacional. Tenta-se saber se a organização monitoriza de forma sistemática os indicadores de mudança; se planeia as mudanças com base no diálogo com as partes interessadas; se utiliza ferramentas de gestão adequadas; e ainda se disponibiliza os recursos necessários para implementar as mudanças planeadas.

No critério **Pessoas** define-se que as pessoas são a organização e constituem o seu activo mais importante. Acrescenta-se que a forma como os colaboradores interagem uns com os outros e gerem os recursos disponíveis influencia decisivamente o sucesso da organização. Aqui refere-se que o respeito, o diálogo, o *empowerment*, bem como um ambiente seguro e saudável são fundamentais para assegurar o empenho e a participação das pessoas no caminho da organização para a excelência. Para este critério a organização

gere, desenvolve e utiliza as competências e todo o potencial dos seus colaboradores, tanto a nível individual como organizacional, de forma a implementar o planeamento e a estratégia e assegura o eficaz funcionamento dos processos. Neste critério podemos contar com 3 subcritérios para nos ajudar na avaliação pretendida.

Assim, no primeiro subcritério, avalia-se o que a organização faz para analisar regularmente as carências actuais e futuras de recursos humanos, para desenvolver e divulgar uma política de gestão de recursos humanos, para assegurar a sua gestão previsional e ainda para desenvolver e acordar uma política relativa a recrutamento, promoção, remuneração, avaliação e delegação de competências. Aqui, pretende-se saber ainda como a organização assegurar boas condições de trabalho e como gere o desenvolvimento das carreiras com respeito pela equidade no emprego, igualdade de oportunidades e diversidade. É neste subcritério que se avalia se é assegurado que as condições existentes permitam conciliar vida profissional e familiar, prestando atenção às necessidades dos colaboradores desfavorecidos ou com incapacidades.

No segundo subcritério avalia-se: o que a organização faz para identificar e desenvolver competências actuais das pessoas; se existe um plano de formação aceite por todos e baseado nas necessidades individuais e organizacionais; se a organização apoia novos colaboradores; se promove a mobilidade interna e externa; e ainda se avalia os impactos dos programas de formação.

No terceiro e último subcritério do critério pessoas, avalia-se o que a organização faz para promover uma cultura de diálogo e de comunicação aberta, para incentivar o trabalho de equipa, para criar ambiente propício a obter ideias e sugestões dos colaboradores, envolvê-los em planos e estratégias, objectivos e implementação de acções de melhoria. Avalia-se ainda se são realizados periodicamente questionários e se os seus resultados são publicados.

No critério 4, **Parcerias e Recursos**, pretende-se saber como a organização planeia e gere as parcerias chave, de forma a apoiar o planeamento e a estratégia, bem como o eficaz funcionamento dos processos. Deste modo as parcerias são importantes recursos para o bom funcionamento da organização. Para além das parcerias, as organizações necessitam de recursos tradicionais, tais como recursos financeiros, tecnologia, infra-estruturas, para assegurar o seu funcionamento eficaz. Estes são utilizados e desenvolvidos para apoiar a estratégia da organização e os seus processos mais importantes, tendo em vista atingir os

objectivos da organização da forma mais eficiente possível. Funcionando de forma transparente, as organizações podem assegurar aos cidadãos/clientes que a utilização legítima dos recursos disponíveis se faz de forma responsável. Para podermos avaliar cada um dos pontos mencionados no critério, utilizam-se 6 subcritérios.

Assim, no primeiro, avalia-se o que a organização faz para identificar potenciais parceiros, estabelecer acordos de parceria apropriados, definir responsabilidades de cada parte, monitorizar e avaliar regularmente os processos, os resultados e o tipo de parceria, promover e organizar parcerias.

No subcritério 2, ainda no âmbito das Parcerias, avalia-se o que a organização faz para desenvolver e implementar parcerias com os cidadãos /clientes, nomeadamente a receptividade às ideias, sugestões e reclamações.

No subcritério 3 avalia-se o que a organização faz para articular a gestão financeira com os objectivos estratégicos, para assegurar a transparência e a eficiência na afectação de recursos, para monitorizar o custo de produtos e serviços e tenta ainda avaliar o que faz para desenvolver e introduzir um controlo financeiro.

O subcritério 4 ajuda-nos a avaliar o que a organização faz para desenvolver sistemas para recolher, armazenar, avaliar e divulgar a informação e o conhecimento na organização em conformidade com os objectivos estratégicos e operacionais. Neste subcritério avalia-se ainda o que a organização faz para monitorizar regularmente a informação e o conhecimento da organização, assegurando a relevância, exactidão, fiabilidade e segurança dos mesmos e que a informação e os conhecimentos chave dos colaboradores permaneçam na organização, na eventualidade dos colaboradores a deixarem.

Quanto aos recursos tecnológicos, é no subcritério 5 que são avaliados. Aqui, pretende-se saber o que a organização faz para desenvolver uma política integrada de gestão das tecnologias, utilizando tecnologias apropriadas para gerir tarefas, gerir conhecimento, apoiar as actividades de aprendizagem e melhoria, a interacção com as partes interessadas e o desenvolvimento de redes de trabalho internas e externas.

No subcritério 6 avalia-se o que a organização faz para gerir de forma eficaz e eficiente os espaços físicos, assegurando a utilização segura, eficiente dos materiais e equipamentos, a sua manutenção, a utilização de recursos energéticos, acessos adequados aos edifícios e uma política integrada de gestão dos recursos materiais, incluindo reciclagem e tratamento de resíduos.

No critério 5 tratam-se os **Processos**. Pretende-se saber como a organização identifica, gere, melhora e desenvolve os seus processos chave de modo a implementar o planeamento e a estratégia. A inovação e a necessidade de gerar valor acrescentado para os cidadãos/clientes e outras partes interessadas são dois dos principais impulsionadores no desenvolvimento dos processos. Este critério desdobra-se em 3 subcritérios.

Assim, no primeiro deles, avalia-se o que a organização faz para identificar, descrever e documentar os processos chave de forma regular, identificar os responsáveis pelos processos, afectar recursos aos processos, definir indicadores de desempenho, melhorar os processos de acordo com os seus resultados, analisar e avaliar os processos chave, medir e rever a eficácia das mudanças introduzidas.

No subcritério 2 avalia-se o que a organização faz para envolver os cidadãos/clientes na concepção e melhoria dos serviços e produtos, no desenvolvimento de padrões de qualidade; o que faz para elaborar orientações claras, para promover mecanismos de acessibilidade na organização e desenvolver mecanismos de comunicação electrónica e interacção com os cidadãos/clientes.

Neste último subcritério, o terceiro, avalia-se o que a organização faz para aprender com as inovações de outras organizações, envolver as partes interessadas na inovação dos processos, afectar os recursos necessários para a inovação dos processos, identificar, analisar e superar constantemente os obstáculos para a inovação.

Nos quatro critérios de resultados avaliam-se os Resultados orientados para os cidadãos/clientes, os Resultados relativos às Pessoas, o Impacto na sociedade e os Resultados do Desempenho Chave.

Com o critério 6, **Resultados Orientados para os Cidadãos /Clientes**, pretende-se saber que resultados a organização atinge em relação à satisfação dos cidadãos/clientes com os produtos/serviços que presta. Para encontrarmos dados que nos satisfaçam recorreremos aos 2 subcritérios que compõem este critério.

No subcritério 1, avaliam-se resultados relativos à imagem global da organização, envolvimento, participação, acessibilidade e resultados relativos a produtos e serviços (qualidade, fiabilidade, conformidade, tempo de resposta às solicitações).

No subcritério 2 a organização avalia os indicadores relativos à imagem global da organização, tais como número e tempo de tratamento das reclamações, tempos de espera, etc.

O critério 7, **Resultados relativos às Pessoas**, pretende saber os resultados que a organização atinge relativamente à competência, motivação, satisfação e desempenho das pessoas. Este critério subdivide-se em dois subcritérios.

No primeiro, debruçamo-nos sobre os resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas. Avaliam-se os resultados relativos à satisfação global dos colaboradores, satisfação com a gestão, com as condições de trabalho, motivação e satisfação das pessoas com o desenvolvimento da carreira e das competências.

No subcritério 2 temos indicadores de resultados relativos às pessoas. Aqui avaliam-se os indicadores relativos a absentismo, rotação de pessoal, produtividade, avaliações de desempenho, participação, etc.

O critério que foca o **Impacto na Sociedade** é o 8 e com ele pretendemos saber os resultados que a organização atinge na satisfação das necessidades e expectativas da comunidade local, nacional e internacional. Este critério inclui a percepção da sociedade relativamente à conduta da organização e contributo para a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e dos recursos globais, bem como os indicadores internos da própria organização sobre a eficácia do seu contributo face à sociedade.

Este critério tem 2 subcritérios. No primeiro são focadas as percepções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais. Avalia-se a percepção relativamente ao impacto de como o desempenho da organização afecta a qualidade de vida dos cidadãos/clientes, credibilidade da organização, impacto ambiental, sustentabilidade a nível local.

No subcritério 2 temos os indicadores de desempenho social estabelecidos pela organização. Neste subcritério avaliam-se as relações com entidades relevantes, grupos e associações representativas, apoio a cidadãos socialmente desfavorecidos, integração de minorias étnicas, apoio à participação cívica, resultados das acções para preservar e sustentar recursos.

Finalmente, o critério 9, **Resultados do Desempenho Chave**, trata dos resultados que a organização atinge relativamente ao planeado, no que respeita à realização dos objectivos e satisfação das necessidades e expectativas das diferentes partes interessadas externas (resultados externos), e os resultados que a organização alcança no que respeita à respectiva gestão e processos de melhoria (resultados internos).

Neste critério temos dois subcritérios. Um trata dos resultados externos e outro dos resultados internos. No primeiro evidenciam-se o cumprimento dos objectivos definidos pela organização em relação a resultados externos, tais como cumprimento dos objectivos em termos de resultados (fornecimento de produtos ou prestação de serviços), qualidade dos produtos ou serviços, eficiência, inspecções, auditorias, relação custo/eficácia.

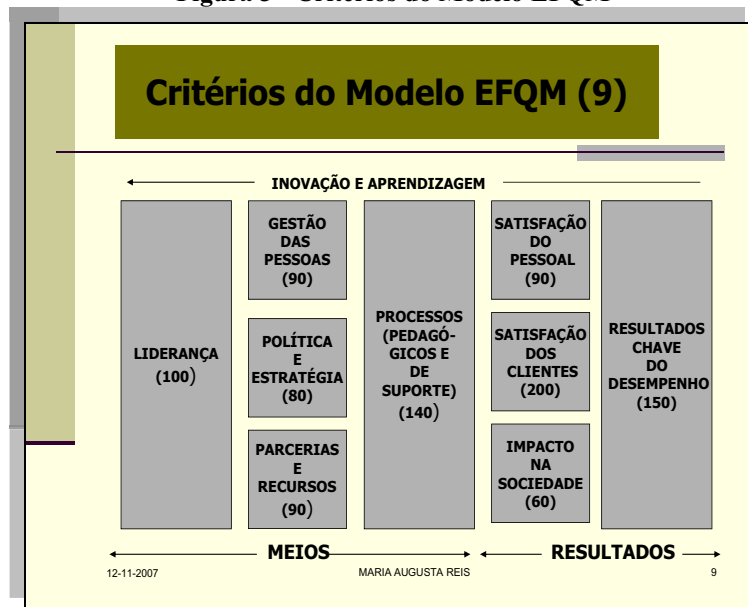
No subcritério 9.2, resultados internos, avalia-se o cumprimento dos objectivos definidos pela organização em relação a resultados internos, tais como resultados na área da gestão e inovação e resultados financeiros.

3.2.3 Modelo adaptado à escola, baseado no Modelo EFQM

Os critérios presentes no EFQM são pertinentes no Ensino, ajudando-nos a reflectir sobre a importância dos “Meios” que a Escola disponibiliza e gere para atingir os “Resultados” obtidos com esses Meios e esperados por todos os intervenientes no processo educativo. Se, como já referimos, os critérios do Modelo EFQM (Figura 5) são pertinentes na escola, os conceitos neles implícitos, no nosso entender, não o são menos. Ajudam-nos a reflectir sobre a importância de uma *Liderança* forte, da necessidade de uma *Política* e duma *Estratégia* visíveis, da oportunidade da *Gestão dos Recursos Humanos* na vida duma instituição de ensino e da necessidade de inventariar os *Recursos e Parcerias* efectivos. Paralelamente faz-nos pensar que na filosofia duma instituição de ensino a indicação de *Mudança* a efectuar e a *Gestão dos Processos* pode tornar-se prioritária. Os *Resultados*, quer eles estejam orientados para o cidadão/cliente, quer para as pessoas, para a colectividade ou ainda como chave de desempenho, representarão parte importante da “mudança” que se deseja.

Na Figura 5 identificamos o Modelo, no seu conjunto, mas adaptado à Escola.

Figura 5 - Critérios do Modelo EFQM



Fonte: site www.efqm.org

No Quadro 4 identificamos cada um dos critérios do Modelo, a sua definição e o desdobramento em partes de critério.

Quadro 4 - Definição de cada um dos critérios com base no Modelo EFQM e seu desdobramento em partes de critério.

DEFINIÇÃO DE CADA UM DOS CRITÉRIOS E PARTES DE CRITÉRIO (Modelo adaptado à Escola, com base no EFQM)	
CRITÉRIO Nº1 Liderança	<p>Como os órgãos da administração e gestão da escola, as estruturas de orientação educativa e todos os que lideram equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvem e facilitam o alcançar da missão, da visão e dos valores da escola, constantes no seu Projecto Educativo; - Desenvolvem os valores necessários para o sucesso sustentável e os implementam através de acções e comportamentos apropriados; - Se norteiam por uma constância de propósitos e, quando necessário, demonstram capacidade para alterar o rumo da organização e inspiram as suas pessoas.
<p>Parte de critério 1a)</p> <p>Todos os que têm funções de liderança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvem a missão, a visão e os valores da Escola constantes no seu Projecto Educativo? ▪ Actuam como modelo relativamente aos valores, à ética e à responsabilidade pública que suportam a cultura da escola? ▪ Estão activamente envolvidos em actividades de melhoria? ▪ Estimulam e incentivam a criatividade e a inovação, apoiando actividades de aprendizagem e de melhoria? ▪ Incentivam, apoiam e actuam sobre o conhecimento adquirido nas actividades de aprendizagem? ▪ Priorizam as actividades de melhoria? 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimulam e incentivam a colaboração dentro da escola? <p>Parte de critério 1b)</p> <p>A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão e administração da Escola bem como outros coordenadores do processo educativo estão pessoalmente envolvidos em assegurar que o sistema de gestão da Escola é desenvolvido, implementado de uma forma activa, e é melhorado continuamente?</p> <p>Parte de critério 1c)</p> <p>A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão e administração da Escola bem como outros coordenadores do processo educativo interagem com alunos, pais, parceiros, comunidade educativa e com a sociedade em geral?</p> <p>Parte de critério 1d)</p> <p>A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão da Escola reforçam uma cultura de excelência ouvindo, motivando, apoiando e reconhecendo o pessoal docente e não docente da Escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivam e possibilitam a participação dos professores e pessoal não docente em actividades de melhoria? ▪ Apoiam os professores e o pessoal não docente a alcançar os seus planos, objectivos e metas? ▪ Reconhecem quer os esforços individuais, quer os das equipas dos professores e o pessoal não docente da escola? ▪ Promovem e incentivam a igualdade de oportunidades e a diversidade? <p>Parte de critério 1e)</p> <p>A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão da Escola :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lideram o desenvolvimento de planos de mudança? - Garantem o investimento, os recursos e o apoio à mudança? - Comunicam as mudanças e as razões subjacentes aos professores e pessoal não docente da escola? - Medem e revêem a eficácia das mudanças e partilham os conhecimentos adquiridos? - Constituem-se como motores dessa mudança? 	<div data-bbox="225 1220 1401 1512"> <div>CRITÉRIO Nº 2: Política e Estratégia</div> <div> <p>Como a escola implementa a sua missão e visão definidas no seu Projecto Educativo através de uma estratégia claramente centrada nas expectativas dos alunos, encarregados de educação e dos diferentes sectores da comunidade educativa.</p> <p>Como essa estratégia é suportada por políticas, planos, objectivos e processos desenvolvidos e desdobrados nos projectos desenvolvidos pela escola e operacionalizados através do seu Plano Anual de Actividades.</p> </div> </div> <p>Parte de critério 2 a)</p> <p>A política e a estratégia, consubstanciadas no Projecto Educativo da Escola, são baseadas no conhecimento das necessidades e expectativas presentes e futuras da comunidade educativa e suportadas numa informação coerente, pertinente, completa e sistemática?</p> <p>Parte de critério 2 b)</p> <p>A política e a estratégia da escola são baseadas em informações sobre medidas de desempenho, investigação, aprendizagem organizacional e actividades criativas associadas? São baseadas em informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores internos de desempenho? ▪ Análise do “output” das actividades de aprendizagem? ▪ Análise da imagem externa da Escola? ▪ Análise do “output” da aprendizagem organizacional e actividades criativas associadas? ▪ Análise da informação relativa às competências cruciais dos parceiros existentes e potenciais?
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte de critério 2 c)

A política e a estratégia da escola é desenvolvida, revista e actualizada?

A Escola desenvolve, revê e actualiza a sua Política e Estratégia:

- De acordo com a sua missão e visão?
- Identificando as potencialidades e as necessidades cruciais das parcerias estabelecidas?
- Identificando factores críticos de sucesso?
- Avaliando a relevância e eficácia da política e estratégia da Escola?

Parte de critério 2 d)

A política e a estratégia da escola é comunicada desdobrada através de uma rede de processos chave e implementada?

A Escola:

- Comunica a sua política e a estratégia aos parceiros?
- Alinha, prioriza, desdobra, e comunica planos, objectivos e metas e procede ao respectivo acompanhamento?
- Estabelece mecanismos de transmissão da informação de forma a trilhar o progresso?
- Implementa a sua Política e Estratégia?

CRITÉRIO Nº 3 Gestão das Pessoas	<p>Como a Escola gere, desenvolve, e liberta os saberes e o pleno potencial das pessoas / colaboradores (docentes e não docentes), a nível individual, de equipas ou da Escola como um todo.</p> <p>Como a escola planeia estas actividades por forma a apoiar a sua política e estratégia e a operacionalidade efectiva dos seus processos.</p>
	<p>Parte de critério 3 a)</p> <p>Como são planeados, geridos e melhorados os Recursos Humanos para tornar exequível o projecto educativo da Escola? (Se se desenvolvem políticas, estratégias e planos de recursos humanos).</p> <p>Será importante tentar responder a estas duas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como são planeados, geridos e melhorados os RH? ▪ Como se desenvolvem políticas, estratégias e planos de recursos humanos, envolvendo pessoal docente e não docente, por forma a tornar exequível o projecto educativo da Escola? <p>Para que os RH sejam planeados devem estar bem definidos e documentados e deve existir coerência entre a gestão e a política (PE).</p> <p>Entende-se por gestão dos recursos humanos a distribuição de serviço que é feita.</p> <p>A melhoria pode ser obtida pela formação, pela melhoria no recrutamento, e pela actuação em conformidade tendo em atenção as conclusões retiradas da avaliação, pelo que a Escola deverá ter um plano de formação. Esse plano de formação deve ser construído com base no levantamento de necessidades. O levantamento de necessidades deve ter em atenção que a melhoria é contínua, pelo que um ponto Muito Bom pode ser melhorado.</p> <p>O Plano de formação da escola pode incluir formação que se pede fora, formação que se compra a entidades externas e formação com pessoal da escola.</p> <p>Parte de critério 3 b)</p> <p>Como é que as competências e os saberes do pessoal docente e do pessoal não docente se mostram adequados a uma correcta execução das respectivas funções, quer individualmente, quer em equipa, e como é que essas competências e saberes são identificados, desenvolvidos e sustentados?</p>

- Se as competências e os saberes dos professores e do pessoal não docente são identificados e se mostram adequados a uma correcta execução das respectivas funções, quer individualmente, quer em equipa;
- Se desenvolvem o pessoal docente e não docente através da experiência no trabalho;
- Se desenvolvem, orientam o pessoal docente e não docente através da formação;
- Se avaliam e ajudam o pessoal docente e não docente a melhorar o seu desempenho;

Parte de critério 3 c)

O pessoal docente e não docente é envolvidos e responsabilizado?

- Se se incentiva, apoia e co-responsabiliza os professores e o pessoal não docente no envolvimento de projectos conjuntos;
- Se se encoraja o trabalho em equipa;
- Se se encoraja e apoia a participação individual ou em equipa em acções de melhoria;
- Se se providencia e apoia a inovação e a criatividade;
- Se se delegam responsabilidades;
- Se se encorajam iniciativas e se avalia a eficácia dessas iniciativas.

Parte de critério 3 d)

A comunidade escolar e a escola dialogam?

Na Escola:

- Identificam-se necessidades de comunicação?
- Existe plano de comunicação que se desenvolve baseado nessas necessidades?
- Estabelece-se comunicação efectiva? Isto é, desenvolvem-se canais de comunicação em todos os sentidos: ascendente, descendente e horizontal, capaz de garantir que a política e estratégia da escola são conhecidas e partilhadas por todos? A escola tem objectivos para melhorar o sucesso? Há uma estratégia em que todos têm conhecimento?
- Avalia-se a eficácia da comunicação?
- Partilham-se as melhores práticas e os saberes?

Parte de critério 3 e)

- A escola recompensa, reconhece e cuida dos colaboradores?

- Existe forma de valorizar e dar a conhecer as boas práticas? Aplica-se a docentes e não docentes?

- Existe reconhecimento na avaliação, no desejo de facilitar a progressão de estudos e/ou de carreira. (problemas)?

É aqui que se tenta saber se a escola:

- Reconhece o esforço e o sucesso dos professores e do pessoal não docente como forma de incentivar e manter o seu envolvimento e responsabilidade;
- Se tem em conta as situações pessoais e familiares, procurando estabelecer formas de solidariedade a nível familiar
- Se fomenta um ambiente de confiança e solidariedade;
- Se promove a cooperação e o envolvimento com iniciativas na saúde, segurança, preservação do ambiente e do património escolar e responsabilidade social;
- Se promove actividades sociais e culturais tendo em atenção a diversidade cultural;
- Se criam facilidades de transporte, horários.
- Se adequa a distribuição do serviço lectivo e não lectivo com a política e a estratégia;

CRITÉRIO Nº 4 Parcerias e Recursos	<p>Como a escola planeia e gere os seus recursos internos e as parcerias externas tendo em vista a sua Política e Estratégia e a operacionalidade efectiva dos seus processos, de modo a viabilizar o Projecto Educativo e o Plano de Actividades.</p>
	<p>Parte de critério 4 a)</p> <p>As parcerias são geridas?</p> <p>(Entenda-se por parcerias: - As parcerias de sempre (perenes), com que a escola conta sempre e as ocasionais de acordo com as necessidades da Escola)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem mais valias da parceria? O que é que a escola e o parceiro ganham na parceria? - De que forma as parcerias estão ao serviço da Política e Estratégia da Escola? - Que ligação de cada parceria às linhas orientadoras do PE? (identificação de todas as linhas). - Identifica parceiros chave e oportunidades estratégicas de parceria? - Estrutura relações de parceria de modo a criar mais valias? - Estabelece e gere programas co-financiados? - Assegura compatibilidade cultural e a partilha de conhecimentos com os parceiros? - Apoia o desenvolvimento mútuo? - Usa as parcerias para gerar e apoiar maneiras de pensar inovadoras e criativas? - Cria sinergias no trabalho conjunto, por forma a implementar processos e valor acrescentado para as partes interessadas? <p>Parte de critério 4 b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os recursos financeiros são geridos? - Como utiliza a escola os recursos financeiros para apoiar a Política e Estratégia? - Como desenvolve e implementa estratégias e processos financeiros? - Como avalia as decisões de investimento nas suas vantagens tangíveis e não tangíveis? - Que recursos financeiros? <p>Parte de critério 4 c)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As instalações, equipamentos e materiais são geridos? - Instalações: existem aulas específicas que não têm instalações próprias? Gestão (quem faz?) – Manutenção (quem faz?) - Existe plano de afectação dos espaços em função das actividades lectivas e não lectivas? - Há plano de segurança de pessoas e bens? - É feita a gestão dos equipamentos e dos materiais e a educação para a cidadania (PE)? - Os espaços são geridos? - A escola gere a manutenção e a utilização dos recursos de modo a melhorar a sua utilização global durante o ciclo de vida? - Gere a segurança de recursos físicos? - Optimiza as existências materiais? - Mede e gere qualquer efeito negativo da escola na comunidade e pessoas? (incluindo a saúde e a segurança) <p>Parte de critério 4 d)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tecnologia é gerida? - A escola:

<ul style="list-style-type: none"> - Identifica e avalia tecnologias alternativas? - Explora e utiliza a tecnologia existente? - Inova a tecnologia? - Utiliza a tecnologia para apoiar a melhoria dos processos pedagógicos? - Identifica e substitui as tecnologias antigas? <p>Parte de critério 4 e)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A informação e o conhecimento são geridos? 	
CRITÉRIO Nº5 Processos (pedagógicos e de suporte)	Como a Escola concebe, gere e melhora os seus processos (de ensino e aprendizagem, gestão e administração), de forma a concretizar plenamente a sua política e estratégia e a gerar valor acrescentado para os seus alunos, encarregados de educação, sociedade em geral e outras partes interessadas.
<p>Parte de critério 5 a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Escola identifica, concebe e gere os seus processos? - A Escola identifica, gere, avalia e aperfeiçoa os seus processos de ensino e de aprendizagem e os aspectos de organização e gestão que constituem actividades ao serviço do processo educativo? - A Escola identifica os processos críticos que se relacionam com o processo formativo dos alunos, os que respeitam aos professores e os que se relacionam com a administração e a gestão, determinantes para o sucesso do processo educativo? <p>Parte de critério 5 b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os processos são melhorados? - A Escola: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procede a uma avaliação sistemática dos processos e métodos de ensino e de aprendizagem? ▪ Identifica as oportunidades de melhoria? ▪ Estabelece prioridades de melhoria desses processos e métodos (utilizando, como informação, os resultados de desempenho e de percepção) ? ▪ Estimula e faz emergir o talento criativo e inovador dos colaboradores? ▪ Assegura a formação do pessoal docente e não docente antes da implementação de processos novos? - Os processos e métodos são melhorados através da inovação e do desenvolvimento do trabalho cooperativo entre o pessoal, por forma a gerar valor? <p>Parte de critério 5 c)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os serviços são concebidos e desenvolvidos com base nas expectativas dos clientes? - A Escola: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza pesquisas de mercado ou outras formas de captar “feedback” para determinar as necessidades e expectativas dos seus alunos, dos encarregados de educação e da sociedade em geral? ▪ Utiliza a criatividade, a inovação e as competências chave do pessoal docente, não docente e dos parceiros para conceber e desenvolver novos projectos? ▪ Identifica as necessidades de formação actuais e futuras? ▪ Concebe as metodologias utilizadas no desenvolvimento curricular, as ofertas educativas da escola de forma a satisfazer os seus clientes (alunos, encarregados de educação e sociedade)? <p>Parte de critério 5 d)</p>	

<p>- Como é que a Escola integra as suas ofertas educativas numa política de empregabilidade, as divulga e segue o desenvolvimento dos seus alunos?</p> <p>Parte de critério 5 e)</p> <p>- As relações com os “clientes” são geridas e valorizadas?</p> <p>- A Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gere e reforça as relações com os seus alunos e empresas, autarquias e outros interessados (identificando perfis de competências de formandos relativamente às necessidades quer de prosseguimento de estudos nas várias áreas científicas, quer do mercado de trabalho/ saídas profissionais)? ▪ Mantém contactos regulares com as empresas, autarquias e outros interessados? ▪ Trata o “feedback” captado através de contactos diários, incluindo as reclamações? 	
<p>CRITÉRIO Nº6 Resultado dos Clientes</p>	<p>- Como a Escola mede e alcança, de forma abrangente, os resultados relativamente aos destinatários do serviço educativo que presta. (Vamos considerar o aluno como destinatário directo e imediato do serviço prestado, e indirectamente as famílias).</p> <p>- Examina-se ainda como a escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica os seus diversos grupos de alunos, faz a sua gestão, define indicadores para medir a satisfação dos alunos e suas famílias e avalia os resultados.
<p>Parte de critério 6a) - Medidas de percepção</p> <p>Como os alunos e os pais/encarregados de educação percebem a Escola no que se refere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À imagem global que dela têm (acessibilidade, comunicação, flexibilidade, capacidade de resposta, equidade, cortesia e compreensão)? - Ao ensino-aprendizagem (qualidade, valor, fiabilidade, inovação, relevância do seu ensino)? - Aos serviços prestados pela escola (competências e comportamento do pessoal docente e não docente, aconselhamento e apoio, tratamento de reclamações, apoio técnico, apoio pedagógico)? <p>Como os alunos e os pais/encarregados de educação elogiam ou recomendam a escola?</p> <p>Parte de critério 6 b)- Indicadores do Desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como a Escola obtém os indicadores de desempenho, previamente definidos, permitindo quantificar e qualificar os resultados da Escola, em particular os resultados académicos dos alunos? - A Escola tem este tipo de indicadores permanentemente actualizados e acessíveis? - Existem tendências ou níveis de resultados positivos de pelo menos três anos? 	
<p>CRITÉRIO Nº7 Resultados do Pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que a Escola está a alcançar relativamente ao pessoal docente e não docente: - Tendências relativas ao grau de satisfação dos docentes e não docentes que prestam serviço na Escola (tendo em atenção o respeito pelo indivíduo, pela sua motivação, formação, informação e participação)
<p>Parte de critério 7 a) - Medidas de percepção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a percepção que o pessoal docente e não docente tem sobre a Escola onde exerce a sua actividade? <p>- Motivação:</p> <p>Comunicação, Envolvimento, Liderança, Reconhecimento, Formação e Desenvolvimento.</p>	

- Satisfação:

Condições de trabalho; Facilidades e serviços de apoio; Relações com colegas; Papel da escola na comunidade; Ambiente de trabalho.

- A avaliação desta parte de critério pode ser realizada através de questionários realizados a pessoal docente e pessoal não docente;

Parte de critério 7 b) - Indicadores do Desempenho

- Como a Escola obtém os indicadores de desempenho, previamente definidos, permitindo monitorizar os resultados da Escola no que respeita ao desempenho do pessoal docente e não docente?

- Estes indicadores são actualizados e estão acessíveis?

- A avaliação desta parte de critério pode ser realizada através de indicadores de desempenho de pessoal docente e não docente.

Indicadores possíveis:

DOCENTES:

- Taxa de absentismo,
- Nível de implementação das reuniões de nível,
- Horas de formação por pessoa / ano,
- Satisfação dos EE e alunos com as actividades pedagógicas (a retirar dos inquéritos do critério 6).

NÃO DOCENTES:

- Taxa de absentismo,
- Avaliação de desempenho (resultados globais),
- Avaliação de desempenho (itens com melhores e piores resultados).

CRITÉRIO Nº8 Impacte na Sociedade	<ul style="list-style-type: none">- A Escola mede e alcança, de forma abrangente, resultados relevantes em relação à sociedade:- Avalia-se o impacto que têm actividades da escola na comunidade e na sociedade em geral e ainda se a escola tem em conta a opinião da comunidade e se conhece o grau de satisfação da mesma comunidade em relação a si mesma (como a escola vê a comunidade e como a escola é vista pela mesma comunidade)
----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte de critério 8 a) - Medidas de percepção

- Qual a percepção da sociedade sobre o desempenho da Escola em termos de cidadania responsável, e sobre o envolvimento da Escola na comunidade em que opera?

Os resultados desta parte de critério podem ser obtidos a partir de inquéritos a várias entidades exteriores com as quais a Escola mantém relações de parceria ou de outra índole.

Podemos aqui incluir informação sobre:

- Como a escola divulga Informação;
- Como a Escola se envolve de forma activa em parcerias com diversas entidades;
- Como a Escola está envolvida em Projectos;
- Como a Escola procura reduzir e prever impactos negativos (planos de emergência da escola, projectos de saúde, faz cumprir a legislação anti-tabágica, apoio psicológico e de orientação vocacional , projectos de selecção de lixos e outros.).

Parte de critério 8 b) - Indicadores do Desempenho

- Como a escola obtém os indicadores de desempenho, previamente definidos, permitindo monitorizar, compreender, prever e melhorar o seu desempenho e prever as percepções da sociedade.
- A avaliação desta parte de critério pode ser obtida a partir da análise de indicadores de desempenho da Escola relativamente à comunidade exterior, nomeadamente:
 - Taxa de empregabilidade dos cursos de Formação Profissional;
 - Taxa de acesso ao Ensino Superior;
 - Taxa de alunos que optam pela continuidade de estudos nesta Escola (na transição Básico - Secundário),
 - N° de parcerias estabelecidas;
 - Desempenho ambiental.

**CRITÉRIO Nº9
Resultados chave de
desempenho**

- Organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação aos elementos chave da sua política e estratégia.

Partes de Critério:

9a) Resultados chave do desempenho

9b) Indicadores chave do desempenho.

Parte de critério 9 a) Resultados Chave do Desempenho

- Avaliam-se os resultados financeiros e não financeiros e o seu grau de execução.
- Consideraram-se como indicadores relativos a resultados chave de desempenho os seguintes resultados da Escola:
 - Taxas de sucesso do 10º, 11º e 12º anos nos Cursos Científico Humanísticos e nos Cursos Tecnológicos;
 - Resultados em disciplinas críticas;
 - Taxas de abandono;
 - Execução do orçamento.
 - Conformidade com o regulamento interno,
 - Resultados das inspeções,

Parte de critério 9 b) Indicadores chave do desempenho

- Indicadores definidos pela escola que permitem monitorizar, perceber. Prever e melhorar o desempenho da Escola, quer a nível dos processos e dos resultados académicos dos alunos, quer a nível dos recursos.
- Podem ser considerados os seguintes indicadores:
 - Relação entre a Classificação interna final e a externa,
 - Eficácia interna,
 - Coeficiente de conclusão do Ensino Secundário,
 - Taxa de desperdício,
 - Duração média dos anos de escolaridade.
 - O nível de participação dos pais nas reuniões,
 - Utilização da biblioteca e do centro de aprendizagem,
 - Eficácia dos apoios.

4. Avaliação Externa

O programa do XVII Governo Constitucional estabelece o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias” que teve uma fase piloto da responsabilidade de um Grupo de Trabalho. A Inspeção Geral de Educação, apoiando-se no modelo construído nesta fase piloto, deu continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Essa avaliação assenta em 5 domínios: Resultados (RS); Prestação do Serviço Educativo (PSE); Organização da Gestão da Escola (OGE); Liderança (LID) e Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola (CARME).

Segue-se a análise dos relatórios das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007, visto que, além da legislação assim o determinar, consideramos que a avaliação externa e a auto-avaliação contribuem em conjunto para a melhoria das organizações educativas. Contudo, temos a consciência que esta análise, por si só, poderia dar origem a uma outra linha de investigação.

Porém, o objectivo da nossa decisão em analisar os referidos relatórios, prende-se com o facto de querermos perceber, sem entrar por uma nova linha de investigação, o que se passava nestas escolas sobre a temática da auto-avaliação e do recurso a assessorias e por sentirmos que o resultado dessa análise poderá ajudar-nos na reflexão ao longo do processo de construção e sustentabilidade da auto-avaliação na ESS.

SEGUNDA PARTE

Metodologías

Capítulo IV– Métodos de Investigação

1. Investigação-acção

A investigação-acção começa num mundo de acção e contribui para ele. Esta metodologia é utilizada em muitos campos de estudo, incluindo o estudo das organizações.

Sobre esta temática, Bogdan & Biklen (1994: 292, 298) referem que “(...) a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças”. Segundo estes autores, neste tipo de investigação o investigador envolve-se activamente na causa da investigação e tem vários tipos de dados à sua disposição. Dados recolhidos através da análise de documentos, de testemunhos vivenciais e da observação participante. Na perspectiva de Sousa (2009: 95), a investigação-acção procura estudar “a fenomenologia da situação pedagógica”.

A investigação-acção precisa de local e tempo para conseguir efectuar mudança. Como nos diz McMillan (2000) é a investigação duma entidade (pode ser uma escola), que é cuidadosamente definida e caracterizada pelo tempo e lugar. Para Bell (2004), este tipo de estudo “permite perceber num determinado caso particular, e num determinado tempo, a mudança, bem como o modo como os participantes interpretam as suas experiências e como lhes dão significado”.

Já Elliott (1991: 69) considera a investigação-acção como o estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior e provocar assim a mudança.

Bassey (2002: 58), em *Research methods in educational leadership and management*, fala-nos no facto de a investigação-acção ter um campo privilegiado no seio

da educação e ser conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, incitando também à mudança.

A visão de Altrichter et al (1993: 4) está relacionada com a reflexão e inovação. Assim, para este autor, a “investigação-acção destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva”.

Mas os objectivos devem estar muito claros neste tipo de investigação. Afonso (2005: 75) considera que “(...) os objectivos dos estudos da investigação-acção centram-se, habitualmente, na melhoria da eficácia do grupo ou da organização ou na melhoria do clima organizacional”.

Numa outra perspectiva, Sousa (2009:96) sublinha ainda que a investigação-acção “(...) mostra-se particularmente apropriada sempre que um conhecimento específico é requerido por um problema específico, numa situação concreta, ou quando uma nova aproximação poderá ser ligada a um sistema existente”. Para ele, a investigação-acção poderá ser aplicada em quaisquer situações de sala de aula ou de escola em que possam ser aplicados mecanismos de avaliação traduzindo feedbacks sobre o sistema.

Também a este propósito, Afonso (2005: 75) indica como características da investigação-acção: o facto de ser realizada por pessoas directamente envolvidas no objecto de pesquisa e que podem recorrer a assessorias; o facto de partir sempre de questões práticas do trabalho quotidiano; o estar implícito o respeito e a conformidade com os valores e condições de trabalho na organização; a existência de grande escolha metodológica na recolha de dados, sempre de acordo com os recursos disponíveis e de modo a não perturbarem as práticas da organização; uma última característica refere-se à perseverança e esforço contínuo de actuação e reflexão.

Porém Sousa (2009: 98), ao referir-se às características da investigação-acção, sublinha que:

“(...) é um estudo situacional (ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto); é participativa (colaborando activamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e mais adequadas); é auto-avaliativa (na medida em que há uma constante avaliação de situações, com o objectivo de procurar os caminhos mais eficazes)”.

Na realidade, os projectos de investigação-acção realizados pelos membros da escola, recolhendo e analisando informação sobre a escola onde trabalham, combinam prática e investigação. Mas, para que se faça investigação-acção, são necessários alguns pressupostos. Calhoun (1994: 35), nas várias investigações em que participou, sublinha justamente a importância de alguns pré-requisitos para fazer investigação-acção. Assim, esta autora defende ser fundamental: que se deseje mudar a situação; que se verifique consenso sobre o modo como as decisões colectivas serão tomadas e levadas à prática; que exista uma equipa facilitadora que lidere todo o processo; que se criem pequenos grupos que reúnam regularmente; que se tenha adquirido um conhecimento elementar do ciclo de investigação-acção e finalmente é indispensável a existência duma estrutura que assegure o apoio necessário.

Neste tipo de investigação parte-se do que pretendemos estudar (objectivo). De seguida problematizamos através de sucessivas questões, interpretamos e por fim, através da análise retrospectiva, chegamos às conclusões da investigação (avaliação final). Segundo Sousa (2009: 96), os procedimentos que mais são desenvolvidos constam em estabelecer uma planificação de acções (sessões, aulas, lições) que se sucedem no tempo. Estas sessões contêm determinados conteúdos programáticos e uma calendarização dividida por etapas. No final de cada etapa procede-se a uma avaliação seguida de reformulações.

Porém, todos os tipos de investigação têm vantagens e desvantagens. Sousa (2009:99) aponta como vantagens da investigação-acção: ser uma investigação situacional; a abordagem de problemas práticos da acção educativa; ser participativa e motivadora ao envolver professores, alunos e gestores; e ainda a avaliação e reflexão constantes, procedendo-se de imediato às alterações correctivas necessárias, mantendo um clima de aprendizagem permanente. Paralelamente, este autor evidencia como desvantagens, não só a falta de rigor científico de uma verdadeira investigação experimental, mas também o facto de a amostra ser restrita e não representativa, o que leva a que os resultados não sejam generalizáveis e apenas delimitados ao contexto em que a investigação se desenvolve.

Autores como Emily Calhoun que se debruçaram sobre este tipo de investigação, realçam a duplicidade do papel dos professores. Podemos dizer que, na investigação-acção, os professores são vistos como agentes e investigadores das suas próprias rotinas, quer elas

sejam pedagógicas ou de gestão, desde que esteja presente o objectivo de provocar a mudança. Com a nossa investigação-acção pretendemos, enquanto assessores, ajudar os professores e a gestão da ESS a enfrentarem os desafios das suas práticas de uma forma reflexiva e a centrarem-se na melhoria da eficácia da organização (ESS). A nossa abordagem define a investigação-acção como aquilo a que Afonso (2005:74) chama “ ... um questionamento auto-reflexivo, auto-crítico e crítico” no âmbito educacional.

Além disso, numa investigação-acção devemos ter em atenção a importância do contexto, pois compreender as acções, comportamentos, interacções das pessoas, implica ligá-las à situação específica ou à problemática a que estão ligadas.

Não podemos ainda esquecer que uma investigação-acção tem como principais características o ser particular e o que revela do fenómeno e da mudança a implementar.

Mas também a selecção da informação é importante. A teoria deve ser suportada pelas evidências presentes. Os resultados são facilmente inteligíveis, falam por eles próprios e têm uma componente de realidade muito forte

O desenvolvimento da investigação-acção faz-se por algumas fases. Embora vise a melhoria, não deveremos descurar a tão importante fase exploratória que permite procurar indícios de procedimentos a tomar e da possibilidade da realização do estudo. Além dessa fase exploratória que não deve partir duma visão pré-determinada, mas sim aberta à riqueza dos imprevistos, colocando-se como fundamental para uma mais precisa definição do objecto de estudo, temos a delimitação do estudo, a recolha e análise da literatura relacionada com o(s) tema(s) e a recolha de dados pertinentes, já que temos de contar com o que vai acontecendo. Assim, as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que mais se adequam à tarefa. Como diz Yin (1989), “(...) o processo de recolha de dados não se reduz a uma colecta sistemática e mecânica de informações”. Devemos também considerar a fase da análise e interpretação sistémica dos dados e, ainda a elaboração de relatórios.

No desenvolvimento da investigação-acção levanta-se, entre outros, o problema da generalização. Como diz Sousa (2009: 99) os resultados são apenas delimitados ao contexto em que a investigação se desenvolve. Contudo em educação a generalização não é linear. O melhor que se pode esperar será construir as próprias conclusões encontrando generalizações, quer com base em imperativos legais, quer por afinidade de processos. Alguns autores defendem a generalização naturalista. Esta ocorre no momento em que

alguém associa dados do estudo à sua própria experiência, generalizando-os. Stake (1994) ao referir-se a ela, diz-nos que “(...) as pessoas têm tendência a encontrar modelos que expliquem os acontecimentos da sua experiência e aqui existe generalização porque se reconhece semelhança nas situações estudadas e nas pessoas”.

Pensamos que o pesquisador deverá revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, mostrando-o como um todo, evidenciando as inter-relações das suas componentes e não esquecendo que a investigação-acção revela uma experiência vivida e que o conhecimento não é algo acabado, faz-se e refaz-se constantemente. Apesar do papel múltiplo do investigador (e talvez por isso mesmo) como inquiridor, observador, explorador, interprete, avaliador ou narrador, todo o processo que envolve a investigação-acção traz algumas dificuldades, tais como o distanciamento relativo ao objecto em estudo, o envolvimento no cenário em que decorre a investigação, a interacção que não se pode confundir com interferência e ainda o contar da história ao exprimir o ponto de vista dos participantes mas tendo em conta a audiência a que se destina.

Na administração educacional, a investigação-acção pressupõe um questionamento auto-reflexivo e auto-crítico que implica planejar agir e reflectir sobre ela, tendo sempre presente a preocupação com a eficácia do trabalho de pesquisa. Eficácia que se consegue com um esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão.

No nosso caso, a investigação-acção desenvolve-se numa organização específica (escola), num processo específico (auto-avaliação), ao longo de um tempo determinado. A recolha de dados baseou-se num pequeno questionário, na observação participante e na análise documental (relatórios de avaliação externa).

Como observadores participantes comprometemo-nos em muitas actividades e fizemos parte do grupo. Observámos e participámos no processo de auto-avaliação e posteriormente na sua sustentabilidade. Como assessores ajudámos a unidade de gestão na escolha do seu referencial de avaliação, fizemos parte integrante, não só da equipa que concretizou a auto-avaliação, mas também do Observatório da Qualidade e do Conselho de Tutores.

2. Observação

A observação foi uma das técnicas que utilizámos para obter informação, já que, como diz Deshaies (1992: 295) “para obter informação é preciso observar”.

Na observação os dados recolhidos destacam alguns aspectos em detrimento doutros, mas no entender de Afonso (2005: 91) “(...) é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

Para Ludke & André (2007: 26) “(...) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”.

É possível distinguir duas formas de observação – a observação ocasional e não organizada e a observação deliberada que é organizada, voluntária e sistémica. Neste contexto, a observação sistémica será a estruturada e a observação de campo a que vulgarmente chamamos de não estruturada. Porém, no âmbito da observação voluntária falamos também na observação directa e indirecta. Para Quivy (1998: 183) “proceder-se-á por observação directa quando a informação procurada estiver directamente disponível ... pelo contrário, a observação indirecta, por meio de questionário ou de guião de entrevista... “.

No entanto, segundo Afonso (2005: 92) “(...) toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação”. Mesmo neste contexto, na observação não estruturada, sentimos alguma debilidade nos instrumentos de planeamento estratégico elaborados.

A condução da observação requer uma vigilância acrescida, não apenas das atitudes do observador, mas também das reacções dos sujeitos observados. Na opinião de Sousa (2005: 109),

“(...) a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico... com uma adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação apresenta resultados com rigor próximo da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação”.

A pesquisa, os dados recolhidos e o seu tratamento quando feitos com o rigor da experimentação ajudam-nos a interpretar as observações realizadas. No entender de Deshaies (1992: 297),

“ (...) a experimentação exige a formulação clara de um problema, a descrição dos métodos de análise e a apresentação dos instrumentos, dos equipamentos e dos meios científicos utilizados. Para ser completa, a experimentação deve apresentar os dados obtidos pela pesquisa e discutir os resultados da análise, tendo em vista a interpretação das observações que resultam da condução da experiência”.

No trabalho de campo realizado observámos e registámos comportamentos e atitudes, interacções, incidentes, conflitos e eventos que tiveram lugar em espaços e tempos formais e informais da escola. O nosso envolvimento como investigadores não é ocasional, mas tem um papel específico no contexto da acção onde se desenvolve o trabalho. Assumimo-nos como observadores participantes. Sobre esta temática, Afonso (2005: 66) defende que “(...) o investigador assume deliberadamente uma posição de insider, envolvendo-se directamente no contexto social que pretende estudar”. Simões (2003), adoptou esta perspectiva de insider estudando o processo desde o interior da escola, tendo presente o que Afonso (2005: 67), citando Atkinson e Hammersley chama “*o carácter multidimensional da variação da participação*”.

Nesta perspectiva, na observação participante podemos identificar quatro dimensões:

- A identificação do investigador.
- O que se sabe sobre o investigador e sobre o contexto institucional da sua investigação.
- O tipo de actividades em que o investigador se envolve durante o trabalho de campo.
- A orientação do trabalho do investigador.

Nesta última dimensão reflectimos sobre se a abordagem adoptada foi uma abordagem émica ou ética. Afonso (2005: 68), distingue bem estas duas abordagens. No seu entender,

“(...) numa perspectiva émica, trata-se de produzir um trabalho interpretativo a partir de quadros conceptuais construídos ou reconstruídos no próprio contexto de acção em que a investigação está a ser construída. A construção do “sentido” da acção concretiza-se através

da análise do discurso e do comportamento dos actores, a partir da análise dos significados que eles constroem sobre a própria acção.

(...) uma perspectiva ética caracteriza-se por uma visão dos actores, da sua acção e dos respectivos contextos numa lógica de exterioridade. Significa isto que o investigador aborda as situações e os contextos concretos munido de quadros analíticos preestabelecidos e representativos de estruturas conceptuais generalizadoras que transcendem a especificidade dessas mesmas situações e contextos”

A nossa observação incidiu sobre o processo de auto-avaliação e a assessoria dispensada para o desenvolvimento do referido processo e exigiu trabalho de recolha, análise, verificação, controlo, formação e ainda um processo de síntese.

O papel de observadora participante começou por uma conversa informal com o presidente do conselho executivo. Não gosta muito de falar de si, mas sempre vai dizendo que era um professor da escola quando há uns anos assumiu as funções de presidente do conselho executivo. Tem investido muito de si próprio. Os fracassos e os êxitos da escola assume-os como seus. Não é um perito na gestão do tempo, não se considera um bom programador, sabe que não agrada a todos, mas revê-se como líder. Sente-se atraído pela inovação e não se importa de correr riscos pela “sua” escola. Lamenta as muitas “coisas” boas que se passaram na escola e que talvez não lhe tivesse dado a atenção que mereciam, considerando-se o que Covey (1989) chama “*a vítima do urgente*”. Depois de uma longa conversa os temas “mudança” e “auto-avaliação” foram várias vezes falados. Tínhamos uma parceria no horizonte - a escola iria iniciar a sua auto-avaliação e a figura de observador participante poderia facilitar a assessoria a iniciar, como suporte da mudança em que a gestão da escola estava empenhada.

Porquê a figura de observador participante?

Pensamos que, se por um lado era importante termos acesso aos acontecimentos da escola sem que a nossa presença fosse considerada de “estranhos” e se conseguíssemos captar a situação vivencial contextualizante dos referidos acontecimentos, por outro, o acesso rápido a dados e situações do quotidiano que teríamos como observador participante facilitar-nos-ia uma maior compreensão das motivações ou desmotivações dos actores que operam na escola. Tratava-se, portanto de optar pela “observação participante” que, Sousa (2005: 113) diz consistir “(...) no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro”. Estamos perante

uma tentativa de colocar observador e observado no mesmo plano, sendo o observador um membro do grupo e trabalhando dentro do mesmo sistema de referência. Mas, se, por um lado sentimos a observação como um instrumento de investigação importante, por outro necessitamos de recolher mais informações, alargando o campo de investigação a uma população mais abrangente e num espaço de tempo curto.

Podemos, então, recorrer ao questionário.

3. Questionário

3.1 . Conceito

Sobre esta temática existem várias opiniões, algumas coincidentes e outras que se complementam.

Lima (2000:27) fala-nos do questionário como uma formulação e ordenação rígida de perguntas, respostas de conteúdo relativamente limitado, pouca liberdade dos intervenientes. No seu entender, estamos perante uma técnica adequada ao estudo rápido de conjuntos de indivíduos mas o nível de profundidade da informação é limitado.

Também para Carvalho (2009:155), o questionário é uma série ordenada de perguntas que deve ser respondida pelos elementos da amostra a inquirir. O questionário deve ser objectivo, ter limitação em extensão, começar por um conjunto de instruções que esclareçam o propósito da sua aplicação.

Já Afonso (2005:103) defende que a viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos relativamente aos respondentes, tais como a resposta voluntária ou não, veracidade do que disseram e o conhecimento do tema a estudar. Afonso (2005: 105) refere ainda que a construção dum questionário desenvolve-se através da elaboração de uma tabela de especificações onde, a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar. Para este autor, o questionário deve ser validado para otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida. Deve ser submetido a revisão, ser aplicado experimentalmente e incluir a produção de comentários sobre o instrumento. Na aplicação do questionário, os dados a recolher referem-se a factos, opiniões, atitudes, juízos e representações dos respondentes.

Sobre esta temática, Hill & Hill (2002: 84-87) referem que, na elaboração de um bom questionário, a palavra-chave é “Planeamento”. Para os referidos autores, o plano do questionário deve ter os seguintes passos:

“

1. Listar as variáveis da investigação;
2. Especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis;
3. Escrever uma versão inicial para cada pergunta;
4. Reflectir sobre a natureza da primeira hipótese geral e nas variáveis e questões a ela associadas para identificar de seguida o tipo de hipótese possível;
5. Decidir que técnicas estatísticas aplicar;
6. Decidir o tipo de resposta desejável para cada pergunta;
7. Escrever a hipótese operacional, baseada na informação dos passos 4, 5 e 6;
8. Considerar as perguntas iniciais associadas com a primeira hipótese operacional e desenhá-las de forma a chegar a versões finais a incluir no questionário;
9. Verificar se as versões finais das perguntas e das respostas ainda estão adequadas ao estudo (testar a hipótese operacional);
10. Repetir os passos 3-9 para as outras hipóteses gerais;
11. Escrever as instruções associadas com as perguntas para informar o inquirido como deve responder;
12. Planear as secções do questionário (agrupar as perguntas por secções)”.

Pensamos que o questionário, sendo um instrumento de investigação que visa recolher informações sobre um tema, permite-nos também inquirir um grupo representativo de uma determinada população que pretendemos estudar. A facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto leva-nos a salientar a sua importância, mas não podemos esquecer que a informação recolhida é sempre opinativa, o que nos leva a considerar o questionário como complemento de outras técnicas de recolha de dados.

Na sua construção devemos ter em atenção não só o tema, mas também a definição de objectivos claros e precisos. Deve existir um planeamento. Aqui estará presente o método escolhido para divulgar os resultados, tendo em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo de respostas. O tempo entre o planeamento do questionário e a obtenção de resultados deve ser o menor possível para que seja útil à decisão.

Ao elaborar o questionário, o investigador selecciona o tipo de questão a apresentar de acordo com o objectivo para o qual a informação vai ser usada. É fundamental que a

formulação de perguntas não perca de vista as características da população que se pretende inquirir, tendo sempre em conta, na construção das questões a colocar, a amostra que vamos utilizar.

Para a construção dos itens partimos de uma afirmação, do geral para o particular. Os blocos de itens devem ter um fio condutor entre eles, princípio, meio e fim. Devemos evitar o uso de termos muito técnicos, para que a compreensão total das questões seja garantida e o inquirido não se desmotive para o seu preenchimento.

Quanto ao conteúdo, existem duas grandes categorias de perguntas: as factuais e as de opinião (relativas a opiniões, atitudes e convicções). As perguntas podem ainda distinguir-se, quanto à forma, em abertas e fechadas. Nas abertas, o inquirido redige frases, utiliza o seu vocabulário e faz os comentários que considera pertinentes. Nas perguntas fechadas é fornecido ao inquirido um conjunto pré-determinado de opções de resposta, sendo-lhe pedido que opte pela resposta que mais se aproxima da sua.

As perguntas de resposta aberta têm a vantagem de possibilitar um maior número de informação, informação mais rica e detalhada, embora a sua análise se torne morosa, uma vez que é necessário fazer análise de conteúdo a cada resposta.

As perguntas de resposta fechada, segundo Hill & Hill (2002: 94) facilitam a aplicação de análises estatísticas, mas têm a desvantagem de, por vezes, a informação recolhida pelas respostas ser pouco “rica” e conduzir a conclusões frágeis.

As perguntas múltiplas (numa só questão fazer várias perguntas em simultâneo) são de evitar, já que criam dificuldades, não só ao respondente, mas também no tratamento da informação.

Devemos reflectir sobre o número de respostas alternativas a colocar nos questionários. Sobre esta questão não há uma regra certa a aplicar, mas se os questionários forem anónimos e não contiverem perguntas consideradas muito sensíveis, Hill & Hill (2002: 127) recomendam a inclusão de um número ímpar de respostas alternativas.

No entanto, um número de respostas alternativas ímpar pode levar à obtenção de respostas pouco precisas, principalmente quando se tratam de questões consideradas mais sensíveis como é o caso das relacionadas com atitudes, opiniões, satisfações. Em grande parte dos casos os inquiridos têm tendência para situar a sua resposta no meio da escala, sem assumirem uma posição a favor ou contra, de forma clara. Contudo, um número par de respostas alternativas também apresenta as suas desvantagens, pois obriga todos os

inquiridos a dar uma opinião e como não é possível obter uma resposta neutra, o inquirido poderá ter a tendência em responder de forma errada para poder encobrir opiniões que não pretende revelar.

Relativamente ao tipo de escala mais adequado, salienta-se que existem várias, mas as mais usadas em questionários são as escalas nominais e as ordinais. As escalas nominais consistem num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas, por exemplo: sim/não; masculino/feminino. É possível, também, atribuir um número a cada categoria para codificar as respostas. As escalas ordinais permitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo-se uma relação de ordem entre as respostas (quando se atribui um grau de importância, de 1 a 5, num conjunto de cinco respostas alternativas). Sempre que possível, a escala não deve permitir respostas ambíguas, mas “obrigar” à tomada de decisão dos respondentes.

Devemos construir o questionário tendo em atenção a motivação dos inquiridos a preenchê-lo, permitindo uma leitura correcta das questões e fornecendo instruções claras quanto ao seu preenchimento. É importante a existência de uma introdução que contenha um pedido de cooperação no preenchimento do questionário e a razão da sua aplicação, o nome da instituição onde se está a realizar a investigação e ainda uma declaração formal da natureza anónima e da confidencialidade do questionário.

O questionário deve ser validado já que nos interessa saber se, na realidade, a população a quem o vamos passar o compreende. A validação pode ser feita através do pré-teste que se aplicará a alguns elementos da população a quem se destina, pedindo aos respondentes para identificarem dificuldades encontradas no preenchimento do mesmo, com o objectivo de, se necessário, o reformular.

Os dados devem ser sujeitos à análise de modo a inferirmos resultados e a tomarmos decisões.

3.2 Questionário a elementos de equipas de Auto-Avaliação

Depois de reflectirmos sobre estes conceitos e sobre os dados dos relatórios das 100 escolas submetidas a avaliação externa em 2006/2007 pela Inspeção Geral de Educação (IGE) no domínio da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME), sentimos necessidade de saber o que pensam do papel da assessoria na auto-avaliação os

que a ela recorreram no referido processo. Assim, foi preparado um pequeno questionário a participantes activos em equipas de auto-avaliação.

O questionário incidiu sobre o referido processo de auto-avaliação, o processo de assessoria e a formação enquanto instrumento de assessoria.

Na sua construção seguimos as principais fases de preparação e realização que, no entender de Lima (2000:36), são planeamento, preparação do instrumento de recolha de dados, trabalho no terreno, análise e apresentação dos resultados. No planeamento tivemos em atenção os objectivos, as questões operacionais do nosso estudo, a relação entre as variáveis a estudar e a escolha da população da amostra, através dum estudo preliminar. A preparação do questionário serviu para traduzir os objectivos numa linguagem acessível. A forma e a ordem das perguntas foram ensaiadas mediante um pré-teste a indivíduos pertencentes à população do questionário.

No nosso estudo, os respondentes aceitaram participar voluntariamente. Ao responder sentimos que disseram o que sabiam e o que pensavam, já que conheciam bem todo o processo.

O trabalho no terreno incidiu sobre alguns cuidados gráficos, uma introdução explicativa e o controlo do envio e devolução dos questionários. Quanto à redacção das questões, optámos por apresentar, como diz Afonso (2005:104), proposições afirmativas sobre as quais o respondente se pronunciará concordando ou discordando.

A análise dos dados foi alvo de tratamento minucioso através de quadros e gráficos. A apresentação dos resultados foi contemplada com um relatório onde tentámos comentar claramente os resultados.

3.2.1 Amostra

A amostra escolhida foi constituída por elementos de equipas de Auto-Avaliação (professores, membros de conselhos executivos e outros indivíduos) que tinham utilizado assessoria externa num processo de auto-avaliação através de um modelo baseado no EFQM, tal como a nossa escola de referência. A amostra escolhida fez-se em função das disponibilidades dos indivíduos envolvidos e na certeza que, à data, estiveram directamente implicados no processo de Auto-Avaliação da sua Escola/Agrupamento.

O objectivo foi recolher elementos que complementassem a análise do papel da assessoria no processo de Auto-Avaliação das escolas com recurso à utilização de um Modelo.

Foram inquiridos noventa indivíduos (Quadro 5). A população em estudo foi seleccionada com base em três critérios: participação na Auto-Avaliação da sua escola/agrupamento como elementos do grupo avaliador; utilização de um modelo baseado no EFQM; e recurso a assessoria externa.

Quadro 5– Questionário - População Total Inquirida

Tipo de população inquirida	Total de inquiridos
Professores que participaram na Auto Avaliação da Escola/Agrupamento.	51
Membros dos Conselhos Executivos que participaram na Auto Avaliação da Escola/Agrupamento.	24
Outros elementos da Escola/Agrupamento que participaram na Auto Avaliação.	15
TOTAL	90

3.2.2 Estudo Preliminar

Para podermos inventariar tópicos a abordar recorreremos a um estudo preliminar, cujo objectivo, segundo Hill & Hill (2002: 73), é seleccionar perguntas para serem incluídas na versão final do questionário. No nosso caso, o estudo preliminar permitiu-nos elaborar uma tabela de especificação de factores de satisfação e insatisfação, através de um pequeno questionário (ANEXO VI) passado a 20 (vinte) indivíduos com as mesmas características da nossa amostra final.

Para tal, pedimos a cada um dos respondentes (20) que pensassem em alguns *factores de satisfação* com a assessoria prestada e que indicassem *razões* que explicassem essa satisfação. De seguida pedimos que pensassem em alguns *factores de insatisfação* com a assessoria prestada e a identificação de *razões* que explicassem essa insatisfação.

Neste contexto, depois de passados e analisados os vinte questionários, os dados foram tratados por meio de uma análise simples de conteúdo. Neste nosso trabalho de análise seguimos as três fases defendidas por Bardin (1977: 95). Segundo este autor, as

diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: “a pré-análise cujo objectivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, a exploração do material e o tratamento dos resultados”.

A pré-análise iniciou-se com a escolha do documento a ser submetido a análise, um inquérito com duas questões, tendo sempre presente o objectivo a que nos propúnhamos. Podemos dizer que procedemos à *constituição de um corpus*. Para tal, seguimos algumas regras: a da exaustividade, a da representatividade, a da homogeneidade e a regra de pertinência. A primeira regra foi seguida quando, definido o campo, tivemos em conta todos os elementos desse *corpus* (a Satisfação e Insatisfação). A regra da representatividade esteve presente quando, neste estudo preliminar, a amostra (20 respondentes) que escolhemos nos pareceu uma parte representativa do universo do nosso estudo (90 respondentes). Seguiu-se a regra da homogeneidade já que, tal como se verifica no universo a que vamos passar o questionário final, os inquéritos efectuados versaram todos o mesmo tema, todos os inquiridos participaram activamente integrando o grupo avaliador na Auto Avaliação da “sua” Escola/Agrupamento, utilizaram o mesmo modelo de avaliação (com base no EFQM) e tiveram assessoria externa. Finalmente, a regra da pertinência parece-nos também ser evidente, já que o objectivo que suscitou a análise foi o papel da assessoria, os inquéritos enquanto fonte de informação pareceram-nos adequados ao levantarem algumas questões que deram origem a três categorias e que estão dentro do nosso estudo. As questões referidas estão ligadas à Auto-Avaliação, à Assessoria e à Formação.

A segunda fase, a exploração do material, consiste nas operações de codificação. Considerando como codificação o processo pelo qual os dados são agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características do conteúdo, considerámos como unidade de registo as respostas do pequeno questionário e unidade de contexto o próprio questionário. De seguida procedemos à construção de indicadores através das frases encontradas nas respostas e por fim distribuímos os indicadores por cada uma das categorias encontradas.

Nesta fase encontrámos três factores ligados à satisfação e insatisfação com a assessoria externa. Os factores encontrados foram: O processo de Auto-Avaliação, o papel facilitador da Assessoria e a Formação como instrumento da assessoria.

Esses factores deram origem a três categorias. Para cada uma das categorias referidas foram encontrados indicadores de Satisfação e indicadores de Insatisfação com a Assessoria (Quadro 6).

Quadro 6 – Questionário – Estudo Preliminar - Análise de conteúdo

ESTUDO PRELIMINAR - Análise de conteúdo		
Categorias	Indicadores de Satisfação	Indicadores de Insatisfação
CATEGORIA 1 A Assessoria proporcionou formação	1- Formação 2- Novos conhecimentos 3- Trabalho de grupo 4- Inovação/investigação 5- Gostar de aprender 6- Conhecimento do Modelo 7- Metodologia usada 8- Modelo de trabalho novo 9- Aquisição de conhecimentos 10- Modelo estudado previamente 11- O Modelo utilizado é muito completo 12- Informação importante para tem 13- Poder de comunicar o modelo e explicá-lo 14- Contribuiu para o conhecimento do Modelo	1- Sessões muito longas 2- Pouca compatibilidade de horários 3- O facto de termos sessões pré-determinadas pode restringir mais a análise dos assuntos 4- Modelo demasiado longo 5- Devia ser mais tempo 6- Pouco tempo disponível da nossa parte
CATEGORIA 2 A Assessoria conduziu o grupo avaliador a uma avaliação reflexiva	15- Análise reflexiva 16- Identificação de problemas 17- Partilha 18- Tentativa de solução/melhorias 19- Oportunidade de reflexão enquanto agrupamento e não escolas isoladas 20- Boa análise da realidade 21- Detectar e corrigir aspectos que nos levem a melhorar 22- Trabalho de equipa 23- Reflexão prévia sobre problemas que vão ser levantadas pela inspecção 24- Ajudou a pensar e a ver a escola com outros olhos 25- Na reflexão feita a escola reconhece-se no relatório elaborado	7- A escola estritamente encarada como uma empresa é discutível 8- Dificuldade em assumir problemas 9- Dificuldade em partilhar 10- Ocultar a realidade 11- Trabalhosa 12- Será que esta reflexão levará a uma melhoria das nossas práticas enquanto agrupamento? Acho difícil. 13- Algumas questões são mais direccionadas para o sector empresarial. 14-Muita coisa a procurar
CATEGORIA 3 A Assessoria coopera com a equipa de avaliação	26- Disponibilidade da assessoria/equipa 27- Objectividade do trabalho 28- Cooperação entre assessoria e equipa 29- Disponibilidade pessoal 30- Competência 31- Ajudar a clarificar aspectos importantes 32- Chamar a atenção para questões relevantes 33- Ajudar a analisar pormenores	15- Pouca consciência do restante trabalho dos participantes 16- Pouco tempo para realizar o trabalho

	34- Contacto por e-mail 35- explicações variadas 36- Bom ambiente de trabalho 37- Ajudou-me a comunicar as melhorias com mais segurança.	
CATEGORIA 4 A Assessoria facilita o trabalho de Auto-Avaliação	38- Orientação 39- Simplificação 40- Poupança de Tempo 41- Produção de relatórios 42- O interesse pelo tema 43- Apoio externo torna mais objectiva a Auto Avaliação 44- É importante ter um olhar externo que nos ajude a ver a escola objectivamente. 45- A maneira como o trabalho da auto avaliação nos foi facilitado 46- A maneira objectiva como os relatórios foram feitos 47- A estratégia das sessões	17- Ideias divergentes
<p>ANÁLISE:</p> <p>Analizados os vinte questionários encontrámos quatro factores ligados à satisfação e insatisfação com a assessoria externa. Os factores encontrados foram: Formação; Avaliação reflexiva; Cooperação com a equipa de avaliação; Facilitação do trabalho de Auto Avaliação.</p> <p>Esses factores deram origem a quatro categorias:</p> <p>CATEGORIA 1 - A Assessoria proporcionou formação</p> <p>CATEGORIA 2 – A Assessoria conduziu o grupo avaliador a uma Avaliação Reflexiva</p> <p>CATEGORIA 3 – A Assessoria coopera com a equipa de avaliação</p> <p>CATEGORIA 4 – A Assessoria facilita o trabalho de Auto-Avaliação</p> <p>Em cada categoria foram encontrados indicadores de satisfação (47) e insatisfação (17).</p>		

A análise de conteúdo permitiu-nos encontrar temas (categorias) comuns. Com base nos indicadores de cada categoria foi possível passar ao planeamento do questionário e elaborar perguntas para cada um dos blocos do questionário final (ANEXO VII).

3.2.3 Questionário Final

Esse planeamento passou pela identificação da listagem das variáveis da investigação e a especificação das questões que nos ajudaram a medir essas variáveis. Assim, para cada conjunto de questões seguimos os seguintes passos:

- Escrever a versão inicial para cada pergunta;
- Reflectir sobre a interligação entre as variáveis e as questões operacionais a ela associados;

- Escolher o tipo de resposta desejável para cada pergunta;
- Identificar as técnicas estatísticas a aplicar;
- Agrupar as perguntas de secções que nos permitirão encontrar os blocos do questionário.

- Por fim, escrever as instruções para informar o inquirido como deve responder.

Na formulação das questões, tentámos que fossem de leitura fácil para que os inquiridos percebessem facilmente os seus conteúdos, e tivemos o propósito de seleccionar informação pertinente para o nosso estudo, evitando o mais possível informação desnecessária. Tivemos em conta o tipo de população a inquirir.

De acordo com Hill & Hill (2002: 136), é necessário decidir logo de início que perguntas utilizar para medir as variáveis. Assim, tentámos redigir as perguntas de forma mais neutral possível e procurámos que não fossem nem ambíguas nem demasiado extensas.

Outra questão que tivemos em conta, na elaboração do questionário, foi a que se referia ao tipo de resposta desejável, se aberta ou fechada.

Optámos por perguntas de resposta fechada por terem a vantagem de apresentarem maior facilidade na aplicação de técnicas estatísticas.

A parte introdutória do questionário incluiu uma nota explicativa acerca da natureza do trabalho, o esclarecimento do objectivo do estudo, o nome da instituição onde se está a realizar a investigação pedindo a colaboração e cooperação no preenchimento do questionário. Introduzimos a declaração formal da natureza anónima e da confidencialidade do questionário.

Escolhemos um conjunto de respostas alternativas para cada uma das perguntas fechadas colocadas, adoptando a escala ordinal por considerarmos a mais adequada para obtermos uma opinião dos inquiridos. Adoptámos a seguinte escala:

Quadro 7 – Questionário – Escala adoptada

Concordo				
Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei

Quanto ao número de respostas alternativas a introduzir, optámos por questões com hipóteses em número par, para que os respondentes se decidissem e não ficassem pelo “mais ou menos”.

Na nossa análise, o “não sei” não foi considerado.

O questionário foi organizado por três blocos:

- A Auto-Avaliação;
- A Assessoria;
- A Formação como instrumento da assessoria.

Validámos o questionário através do pré-teste para otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida. Foi submetido a revisão incluindo a produção de comentários feitos sobre o instrumento.

TERCEIRA PARTE

Dados recolhidos

Capítulo V – Análise dos relatórios

1. Análise dos relatórios das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007 promovida pela Inspeção Geral de Educação (IGE) especificamente no domínio da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME).

No ano lectivo de 2006/2007 foram avaliadas 100 escolas. Os relatórios foram disponibilizados no site da IGE (www.ige.min-edu.pt).

Segundo a introdução dos Relatórios de Avaliação Externa, “espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola/agrupamento ...”.

A análise dos 100 relatórios pareceu-nos relevante para tentarmos perceber quais os domínios que mais influenciam os “resultados” que tanto preocupam os professores. Identificámos a “Gestão” e a “CARME”. Este último domínio integrava a auto-avaliação e a sua sustentabilidade. Seria interessante saber como as unidades de gestão que tinham participado na avaliação externa de 2006/2007 se tinham comportado a nível de:

- Modelos utilizados na auto-avaliação;
- Probabilidade que cada domínio tem de influenciar os “resultados”,
- Comportamento das escolas face à melhoria contínua;
- Recurso a assessoria externa

Assim, começámos pela análise global dos dados e daí partimos para a análise um pouco mais detalhada de um dos domínios alvo de avaliação - Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola (CARME).

Fizemos tabelas, construímos quadros e gráficos, reflectimos e analisámos. Para tal, criámos a nossa metodologia e, numa folha de Excel, introduzimos dados.

1.1 Dados introduzidos:

Nº de escolas avaliadas: 100, distribuídas por cinco Regiões (RG)

Das 100 escolas avaliadas, 8 são da Direcção Regional do Algarve (A), 11 da Direcção Regional do Alentejo (Alen), 29 da Direcção Regional de Lisboa (L), 19 da Direcção Regional do Centro (C) e 33 da Direcção Regional do Norte (N).

Todas as escolas foram tipificadas (T). Das 100 escolas avaliadas, 53 são Escolas Secundárias (S), 44 são Agrupamentos Verticais (A), 2 Agrupamentos Horizontais (EB1) e 1 Escola 23+S (23S).

O processo de avaliação decorreu entre Fevereiro e Maio 2007, por equipas de inspectores, sendo avaliados cinco domínios:

- Resultados (RS);
- Prestação do Serviço Educativo (PSE);
- Organização da Gestão da Escola (OGE);
- Liderança (LID);
- Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola (CARME).

Cada domínio foi avaliado em Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom, estando definido claramente a caracterização de cada um dos níveis de avaliação.

1.2 Metodologia utilizada

Decidimos fazer uma análise quantitativa. Assim, atribuímos ao Insuficiente - 1 ponto, ao Suficiente - 2 pontos, ao Bom - 3 pontos e ao Muito Bom - 4 pontos.

Aplicámos esta regra aos 100 relatórios elaborados, dando assim para cada escola uma pontuação de:

- no mínimo 5 pontos (1 x 5) e
- no máximo de 20 pontos (4 x 5, que corresponderia a obter muito bom nos 5 domínios de avaliação).

Ficámos assim com uma escala de 5 a 20.

No final da tabela encontrámos a média de cada domínio (ANEXO I).

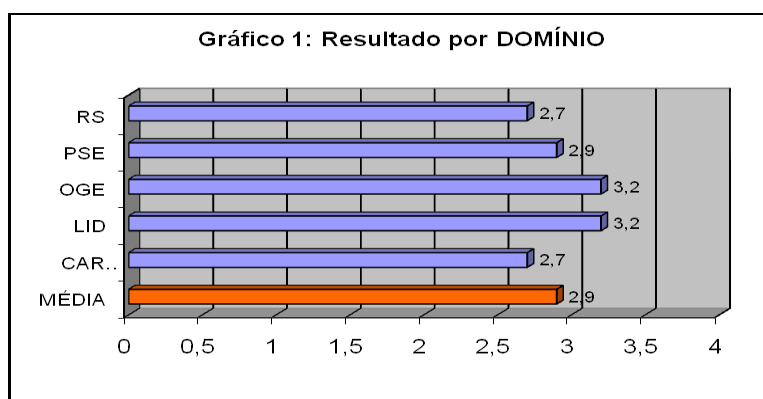
Analisada a tabela, construímos o **Quadro 8** cuja leitura nos permite identificar a média nacional por domínio e o total (somatório das médias dos cinco domínios).

Quadro 8 - Média Nacional Total, por Domínio e dos cinco domínios

DOMÍNIO	MÉDIA NACIONAL Por Domínio	MÉDIA (dos cinco domínios)
RS	2.7	2.9
PSE	2.9	
OGE	3.2	
LID	3.2	
CARME	2.7	
Média TOTAL	14.7	
RS – Resultados PSE – Prestação do Serviço Educativo OGE - Organização da Gestão da Escola LID – Liderança CARME - Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola		

Com base neste quadro, construímos Gráfico 1 (Média Nacional total, por domínio e dos cinco domínios)

Gráfico 1- Média Nacional total, por domínio e dos cinco domínios



Analisando estes dados, podemos verificar que a média dos 5 domínios, nas 100 escolas avaliadas, é de 2,9 (valor próximo de Bom – 3); Os domínios com a média mais elevada são a Organização da Gestão da Escola (OGE) – 3,2 e a Liderança (LID) – 3,2 (acima do Bom); A média da Prestação do Serviço Educativo (PSE) é de 2,9 (valor próximo do Bom); - A Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola (CARME) e o domínio Resultados (RS) têm as médias mais baixas - 2,7; Por seu lado, a média TOTAL (somatório das médias dos cinco domínios) é de 14,7 pontos.

1.3 Questões levantadas pela 1ª análise dos 100 relatórios de avaliação externa (2006/2007) – Média Nacional total e por domínio

Um olhar atento a estes dados, permite-nos colocar algumas questões:

1ª Questão: *A utilização dos Modelos CAF e/ou EFQM têm impacte no resultado final da avaliação? Se o têm, em que medida?*

2ª Questão: *Qual o domínio que mais contribui para o resultado final das escolas com avaliação final igual ou superior a Bom? (= ou >15).*

3ª Questão: *Qual a probabilidade que cada domínio avaliado tem de influenciar o domínio “Resultados” quando este é Bom ou Muito Bom? E qual o domínio em que essa probabilidade é maior?*

4ª Questão: *Quais os diferentes aspectos que caracterizam a CARME, qual o seu nível de implementação e que influência têm no resultado final da avaliação externa?*

1ª Questão: *A utilização dos Modelos CAF e/ou EFQM têm impacte no resultado final da avaliação? Se o têm, em que medida?*

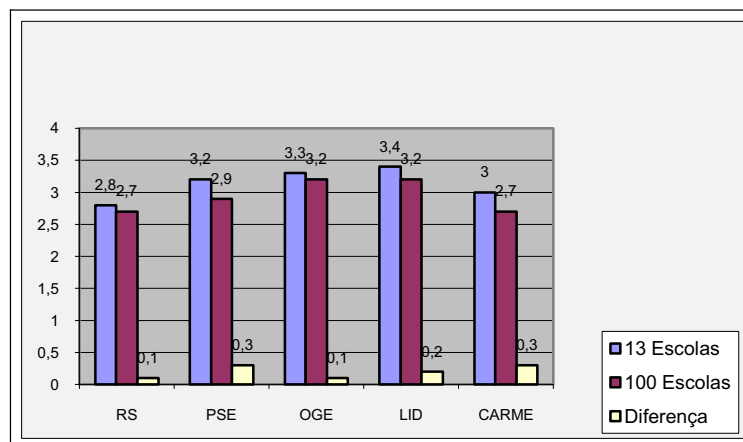
Algumas escolas/agrupamentos desenvolveram processos de auto avaliação baseados em modelos estruturados (CAF, EFQM).

Seleccionámos as 13 escolas/agrupamentos que utilizaram Modelos CAF e/ou EFQM (ANEXO II). Encontrámos as médias dos resultados finais, domínio a domínio, comparámos com as médias das 100 escolas avaliadas também domínio a domínio. Analisámos e as respostas obtidas são as apresentadas no Quadro 9 e no Gráfico 2.

Quadro 9 - Média total e por domínio das 13 escolas/agrupamentos que utilizaram Modelos estruturados

	Nº	RES	PSE	OGE	LID	CARME	TOTAL
Escolas que utilizaram modelos estruturados	13	2,8	3,2	3,3	3,4	3,0	15,7
Total Nacional	100	2,7	2,9	3,2	3,2	2,7	14,7
Diferença		+0,1	+0,2	+0,3	+0,2	+0,3	+1,0

Gráfico 2- Média total e por domínio das 13 escolas/agrupamentos que utilizaram Modelos estruturados



Assim, de acordo com a análise feita, no que se refere à Média total e por domínio, as 13 escolas que utilizaram Modelos com base em CAF e/ou EFQM têm uma média (15,7) superior em **1,0** pontos à média dos resultados finais das 100 escolas avaliadas (14,7). A Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME) e a Prestação do Serviço Educativo (PSE) surgem como os domínios que mais contribuíram para essa diferença, com mais 0,3 pontos cada um.

De acordo com a análise feita, podemos dizer que as escolas que utilizaram Modelos com base no CAF e/ou EFQM obtiveram um resultado final de avaliação superior às que não os utilizaram. O impacte traduz-se no aumento da média em 1,0 pontos.

2ª Questão: *Qual o domínio que mais contribui para o resultado final das escolas com avaliação final igual ou superior a Bom? (= ou >15).*

Para encontrarmos a resposta a esta questão, seleccionámos, das 100 escolas avaliadas, as que tiveram avaliação final = ou > que 15 pontos (ANEXO III).

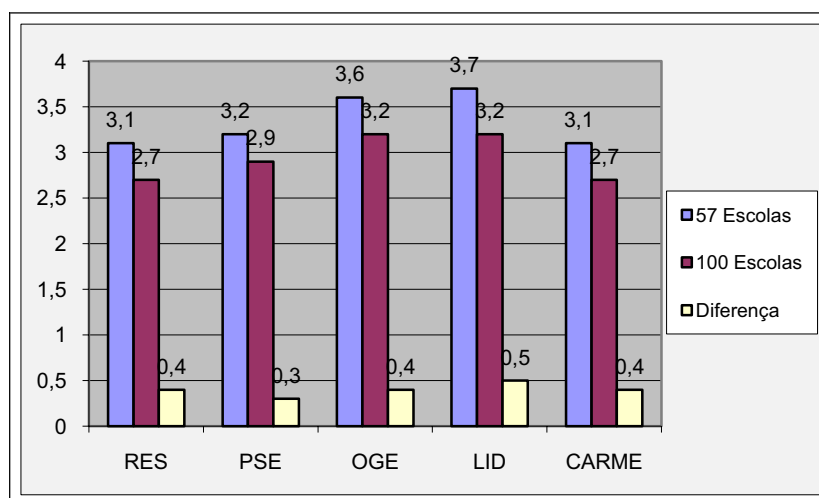
Foram 57 escolas.

Neste grupo de escolas, encontramos a média em cada um dos domínios e construímos o Quadro 10 e o Gráfico 3.

Quadro 10 - Média total e por domínio das escolas/agrupamentos com avaliação final = ou >15

	Nº	RES	PSE	OGE	LID	CARME	TOTAL
Escolas com avaliação final = ou > 15	57	3,1	3,2	3,6	3,7	3,1	16,5
Total Nacional	100	2,7	2,9	3,2	3,2	2,7	14,7
Diferença		+0,4	+0,3	+0,4	+0,5	+0,4	+1,8

Gráfico 3 - Média total e por domínio das escolas/agrupamentos com avaliação final = ou >15



A análise do Quadro 10 e do respectivo Gráfico (3), permite desde logo visualizar que nas escolas com avaliação final = ou >15:

- Os domínios Resultados e Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola contribuem com 3,1 pontos cada um para o resultado final das escolas com avaliação final igual ou superior a 15, mais 0,4 que no conjunto dos resultados obtidos pelas 100 escolas;
- A Prestação de Serviço Educativo contribui *para o resultado final* com 3,2 pontos, mais 0,3 que no conjunto dos resultados obtidos pelas 100 escolas;
- O contributo da Organização da Gestão da Escola *para o mesmo resultado final* é de 3,6 pontos, mais 0,4 que no conjunto dos resultados obtidos pelas 100 escolas;

- A Liderança contribui com 3,7 pontos, mais 0,5 que no conjunto dos resultados obtidos pelas 100 escolas;

Desta análise podemos inferir que o domínio que mais contribui para o resultado final das escolas com avaliação final = ou >15 é a liderança, com 0,5 pontos.

As escolas foram avaliadas em cinco domínios. Numa visão sistémica, os domínios influenciam-se entre si e no âmbito da avaliação essa influência também estará presente. Tomemos como domínio fixo “Resultados” e como avaliação “Bom ou Muito Bom”.

3ª Questão: *Qual a probabilidade que cada domínio avaliado tem de influenciar o domínio “Resultados” quando este é Bom ou Muito Bom? E qual o domínio em que essa probabilidade é maior?*

Das 100 escolas avaliadas seleccionámos as que tiveram Bom (3) e Muito Bom (4) no domínio **Resultados** (ANEXO IV), num total de 65 escolas. Assim, a probabilidade de uma escola ter Bom ou Muito Bom neste domínio é de 65/100, isto é 65%, sendo esta a nossa referência para a análise a efectuar.

Analisámos a relação entre os resultados obtidos nos outros quatro domínios e os verificados no domínio “Resultados” (RS).

Considerámos cada domínio isolado e para cada um deles encontrámos a probabilidade de obter Bom ou Muito Bom no domínio “Resultados” (RS).

Determinou-se ainda quantos pontos acresce no “Resultados” quando cada um dos outros domínios é de B ou MB.

Para cada domínio, dividiu-se nº de escolas com B ou MB no domínio “Resultados” pelo nº de escolas com B ou MB nesse domínio, obtendo-se assim uma probabilidade. Esta probabilidade é comparada com a das 100 escolas avaliadas que é de 65%.

Probabilidade domínio a domínio:

1. Prestação de Serviço Educativo (PSE):

- Seleccionámos as escolas que tiveram $PSE > 2$ (Bom ou Muito Bom) = 76.
- Das 76 seleccionámos as que tiveram Resultados (RS) $> 2 = 60$
- Para as que tiveram $PSE > 2$, a probabilidade de terem $RS > 2 = 60/76 = 78,9\%$

Numa escola com PSE maior que 2, a probabilidade de RS maior que 2 aumenta de 65% para 78,9%, ou seja **13,9%**

2. Organização da Gestão da Escola (OGE):

- Seleccionámos as escolas que tiveram $OGE > 2$ (Bom ou Muito Bom) = 91.
- Das 91 seleccionámos as que tiveram $RS > 2 = 65$
- Para as que tiveram $OGE > 2$, a probabilidade de ter $RS > 2 = 65/91 = 71,4\%$

Numa escola com $OGE > 2$, a probabilidade de $RS > 2$ aumenta de 65% para 71,4%, ou seja **6,4%**

3. Liderança (LID):

- Seleccionámos as escolas que tiveram $Lid > 2 = 83$.
- Das 83 seleccionámos as que tiveram $RS > 2 = 61$.
- Para as que tiveram $Lid > 2$, a probabilidade de ter $RS > 2 = 61/83 = 73,5\%$

Numa escola com $Lid > 2$, a probabilidade de $RS > 2$ aumenta de 65% para 73,5%, ou seja **8,5%**

4. Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME):

- Seleccionámos as escolas que tiveram $CARME > 2 = 59$.
- Das 59 seleccionámos as que tiveram $RS > 2 = 47$.
- Para as que tiveram $CARME > 2$, a probabilidade de $RS > 2 = 47/59 = 79,7\%$

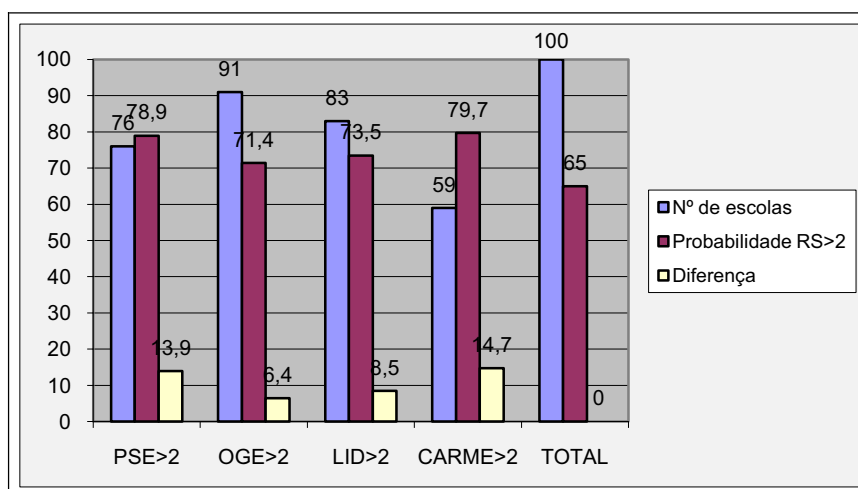
Numa escola com $CARME > 2$, a probabilidade de $RS > 2$ aumenta de 65% para 79,7%, ou seja **14,7%**

Observemos o Quadro 11 e o Gráfico 4:

Quadro 11 - Probabilidade de obter B ou MB nos Resultados (RS), quando a PSE, a OGE, a LID e a CARME é B ou MB

Probabilidade de obter B ou MB nos resultados académicos	RS Acréscimo de pontos	PSE nº escolas 3 ou 4	OGE nº escolas 3 ou 4	LID nº escolas 3 ou 4	CARME nº escolas 3 ou 4
Valor de referência 65 %	-	100	100	100	100
79,7 % (+14,7)	+0,3	-	-	-	59
73,5 % (+8,5)	+0,2	-	-	83	-
71,4 % (+6,4)	+0,1	-	91	-	-
78,9 % (+13,9)	+0,2	76	-	-	-

Gráfico 4 - Probabilidade de obter B ou MB nos Resultados (RS), quando a PSE, a OGE, a LID e a CARME é B ou MB



A análise do gráfico permite desde logo verificar que cada domínio avaliado tem sempre probabilidade de influenciar para melhor o domínio “Resultados” quando este é Bom ou Muito Bom. Assim, as escolas que tiveram Prestação de Serviço Educativo maior que 2, a probabilidade de terem nos Resultados acima de 2 aumenta de 65% para 78,9% (13,9%). Já nas que tiveram mais de 2 no domínio Organização e Gestão da Escola, a diferença é menor. A probabilidade de terem no domínio Resultados mais de 2 aumenta de 65% para 71,4% (6,4%).

No entanto, as escolas que obtiveram na Liderança um valor superior a 2, a probabilidade de terem nos Resultados maiores que 2 aumenta de 65% para 73,5% (8,5%). Finalmente, nas escolas em que a Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola é acima de 2, a probabilidade dos Resultados serem maiores que 2, aumenta de 65% para 79,7% (14,7%).

A análise feita mostra ainda que o domínio com maior probabilidade de influenciar o dos “Resultados” foi a **Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME)**. A obtenção de Bom ou Muito Bom neste domínio aumenta em 14,7% a probabilidade de obter Bom ou Muito Bom no domínio Resultados e faz aumentar em 0,3 pontos a classificação nesse domínio.

4ª Questão: *Quais os diferentes aspectos que caracterizam a CARME, qual o seu nível de implementação e que influência têm no resultado final da avaliação externa?*

A análise anterior, além de nos mostrar que o domínio com maior probabilidade de influenciar o dos “Resultados” foi a **Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME)**, deixa-nos a pensar que, pela sua importância, talvez valha a pena debruçarmo-nos sobre este domínio e estudá-lo com alguma profundidade.

Começemos por entender o conceito. Parece-nos que este se centra na capacidade que a escola tem para medir e analisar os resultados, estabelecer políticas e planos de acção que visem a sua melhoria, pô-los em prática e avaliar a sua eficácia de forma sustentada.

Partindo deste pressuposto, parece-nos que para avaliar a Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola é indispensável encontrar alguns aspectos que caracterizem este domínio. Parece-nos importante a existência de um grupo avaliador que concentre a informação, analise essa informação e reflecta sobre essa análise. Estabelecer critérios de avaliação, identificar a auto-avaliação como um processo participativo e a auscultação da comunidade escolar parecem-nos características de incluir. Parece-nos que a importância da análise periódica dos resultados dos alunos, a sua comparação e interpretação para poder tomar medidas revestem-se de importância significativa. Há que conhecer bem o que a escola tem, sendo relevante a avaliação de meios e recursos. Com a utilização de Modelos estruturados e pré-definidos no processo de auto-avaliação pretende-

se ir um pouco mais longe, explorando até que ponto a aplicação dum modelo pré-definido poderá trazer uma mais-valia ao processo. Já as preocupações ao nível da formação estarão porventura relacionados com a possibilidade de recorrer a uma assessoria externa que poderá ajudar a conduzir este processo, na medida em que pode trazer um olhar externo e distanciado.

Será importante avaliar se daí resulta um plano de acção que monitorizado construa um ciclo de melhoria contínua, conduzindo a escola a assegurar a sustentabilidade dos progressos obtidos. A criação duma estrutura permanente dedicada à medição pode ser um valioso contributo para a concretização dessa melhoria contínua.

Com base em todas estas reflexões decidimos analisar pormenorizadamente o domínio “Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola” (CARME) à luz de 14 (catorze) critérios definidos para o efeito. O seu encadeamento e interligação permitiram-nos uma visão do referido domínio que se pretendeu clara. Interessou-nos saber os critérios que estão presentes em cada escola. Daí serem apresentados como se de uma questão se tratasse.

Critérios Definidos:

1. ***A Escola dispõe de um grupo avaliador?*** (A escola designou um grupo para a realização do seu processo de auto avaliação, de carácter pontual ou permanente, e independentemente da sua constituição).
2. ***A Escola estabeleceu previamente critérios de avaliação?*** (A auto-avaliação decorreu tendo por base critérios de avaliação definidos - modelos ou outros)
3. ***A Escola fez a sua auto avaliação através de questionários à comunidade escolar?*** (A escola utilizou questionários a alunos, encarregados de educação, docentes e não docentes e integrou esses resultados na sua auto avaliação).
4. ***A Escola avalia quantitativamente resultados?*** (A escola dispõe de uma análise periódica dos resultados académicos dos alunos e compara-os).
5. ***A Escola avalia qualitativamente resultados?*** (A escola analisa os resultados académicos obtidos pelos alunos, procurando conhecer as causas do sucesso/insucesso e procura compreender os resultados quantitativos de forma a vir a tomar medidas que os influenciem).

6. *A Escola avalia meios e recursos para o processo educativo?* (A escola avalia os meios e os recursos que suportam o processo educativo).
7. *A Escola aplicou um Modelo pré-definido de auto avaliação? Qual?* (A escola utilizou um modelo pré definido como referência para conduzir a sua auto-avaliação e em caso afirmativo, que modelo foi utilizado).
8. *A Escola recorreu a Assessoria externa para realizar a auto avaliação?* (A escola recorreu a apoio externo para conduzir o processo de auto-avaliação, independentemente de actividades meramente formativas).
9. *A auto avaliação deu origem a Plano de Acção de melhoria?* (A escola, no seu processo de auto-avaliação, após identificar pontos fortes e pontos a melhorar, associou um plano de acção de melhoria formalizado).
10. *A Escola criou mecanismos de monitorização?* (A escola monitoriza periodicamente os seus resultados e os seus planos de acção).
11. *A Escola tem uma permanente cultura de auto avaliação?* (A escola tem uma preocupação e prática continuada de analisar os seus resultados, os comparar e os melhorar, independentemente da forma como o faz).
12. *O processo de auto avaliação foi participado?* (A escola fez participar toda a comunidade educativa, quer através da constituição do grupo avaliador, quer através de consulta por questionário).
13. *A Escola tem observatório da qualidade?* (A escola dispõe de uma estrutura permanente, dedicada à medição, análise, e melhoria dos resultados da escola, e monitorização dos planos de melhoria estabelecidos. Esta estrutura pode estar integrada ou não no Conselho Pedagógico; pode coincidir com o grupo avaliador se este tiver carácter permanente).
14. *A escola providenciou formação no domínio da auto-avaliação?* (A escola promove formação no domínio da auto avaliação, independentemente desta formação decorrer em simultâneo com a assessoria).

Análise do Domínio CARME com base nos 14 critérios definidos

Definidos os critérios e ficando bem explícito o conteúdo de cada um deles, analisámos os 100 relatórios, à luz desses critérios, com dados que nos permitiram alguma objectividade. Para tal, identificámos com “0” se o critério não estava explícito na leitura

do relatório da IGE e com “1” se o critério estava explícito. Com estes dados fizemos uma tabela (ANEXO V). Na tabela registaram-se ainda os resultados obtidos no critério CARME (coluna 15) e o resultado final da Escola (coluna 16), para posterior cruzamento de dados.

Gráfico 5 – Análise do Domínio CARME.



Da análise do gráfico podemos inferir que, das escolas avaliadas, 72% constituíram grupo avaliador no processo de auto-avaliação, 40% construíram critérios de avaliação e 52% passaram questionários à Comunidade Educativa. Das referidas escolas, 95% avaliam quantitativamente os Resultados, mas só 74% o fazem qualitativamente e apenas 25% avalia Meios e Recursos. No processo de Auto-avaliação, a percentagem de escolas que aplica um Modelo de avaliação fica-se pelos 22% e só 21% recorreu a assessoria externa.

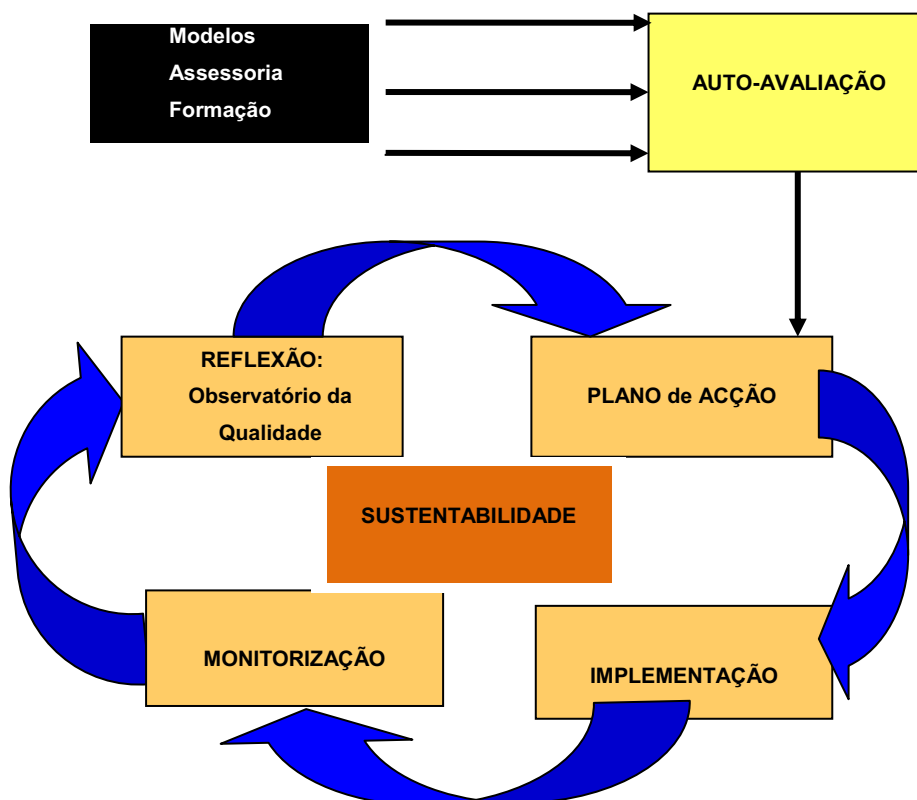
Apesar de todos terem presente a auto-avaliação, os que transformam as oportunidades de melhoria em planos de acção são 45% e a monitorização dos resultados é feita apenas por 21% das escolas avaliadas.

A cultura de auto-avaliação está presente em 51% das escolas avaliadas, embora o processo participado seja uma realidade em apenas 40%.

O Observatório da Qualidade está criado e funciona em 29% das escolas avaliadas e a formação em auto-avaliação foi feita somente em 17% do universo das escolas avaliadas no ano de 2006/2007.

Auto-Avaliação e Ciclo de Melhoria da Escola.

Figura 6 – Auto-Avaliação e Ciclo de Melhoria da Escola



A auto-avaliação é um acto único que produz a informação para despoletar um ciclo de melhoria contínua. Para se concretizar precisa de meios (Modelos, Assessoria, Formação). A auto-avaliação vai despoletar um ciclo de melhoria contínua em que o plano

de acção (elaborado a partir dos resultados da auto-avaliação) é o seu início. Esse plano de acção deve dar origem à implementação e monitorização dos resultados obtidos.

À monitorização deve seguir-se uma reflexão a ser assegurada por uma estrutura permanente (Observatório). É dessa reflexão que devem sair correcções ao plano de acção, em função dos resultados obtidos.

Só se justifica nova avaliação quando este ciclo estiver esgotado, isto é, quando todas as acções do plano forem implementadas, monitorizadas e for feita reflexão sobre o seu resultado.

Para tentarmos dar resposta à questão formulada, tentámos saber se as escolas que tinham aplicado um Modelo pré-definido, se tinham recorrido a assessoria externa para realizar a sua auto-avaliação e se o pessoal envolvido no processo tinha feito formação específica nesta área. Identificámos também se a auto-avaliação deu origem a planos de acção de melhoria, se foram criados mecanismos de monitorização e ainda se a existência de uma estrutura permanente (Observatório da Qualidade) seria uma realidade em cada escola.

1.4 Comportamento das escolas face ao ciclo de Melhoria Contínua despoletado pela Auto-Avaliação

Analizado o Domínio CARME com base nos 14 critérios definidos, tentámos saber como se comportam as escolas face ao ciclo de melhoria contínua na escola, despoletado pela auto-avaliação. Assim, de entre os 14 critérios, seleccionámos os seis que, no nosso entender, estão directamente ligados a esse ciclo e colocámos algumas questões que correspondem a seis dos critérios antes definidos:

- (7) A Escola aplicou um Modelo pré definido de auto avaliação?
- (8) A Escolas recorreu a assessoria externa para realizar a sua auto-avaliação?
- (14) A escola realiza formação para os seus membros?
- (9) A auto-avaliação deu origem a plano de acção?
- (10) A escola criou mecanismos de monitorização?
- (13) A escola tem observatório da qualidade?

Tendo como base os Resultados, tentámos verificar o comportamento das escolas onde esses critérios estivessem bem evidentes.

As Escolas aplicaram um Modelo pré definido de auto-avaliação?

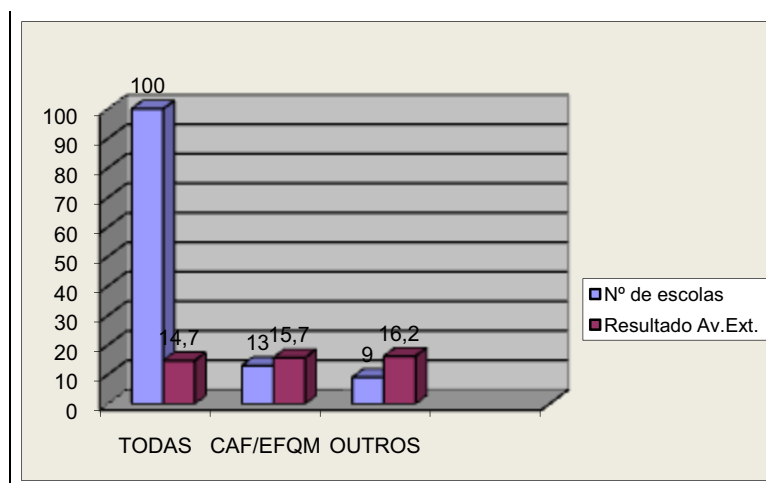
Para encontrarmos resposta a esta questão construímos o Quadro 12 com informação referente:

- à média das 100 escolas avaliadas,
- à média das escolas que utilizaram Modelos com base em CAF e EFQM e ainda
- à média das escolas que utilizaram outros modelos.

Quadro 12 – Escolas/agrupamentos que aplicaram um Modelo pré-definido de auto-avaliação e seu impacto no resultado final de avaliação

ESCOLAS	Nº de Escolas	Média final de Avaliação Externa
TODAS	100	14.7
Que utilizaram modelos baseados em CAF / EFQM	13	15.7
Que utilizaram OUTROS modelos	9	16.2

Gráfico 6 – Avaliação externa por modelo utilizado



A análise do quadro 12 e do gráfico 6 permite-nos dizer que a média das 100 escolas avaliadas é de 14,7, a média das 13 escolas que utilizaram os modelos CAF e EFQM é de 15,7 e, por fim, a média das 9 escolas que utilizaram outros modelos é de 16,2.

Análise Global

A média das escolas que utilizaram modelos estruturados é sempre superior à média das 100 escolas avaliadas.

As Escolas recorreram a Assessoria externa para realizar a auto-avaliação?

Ao formularmos esta questão ocorre-nos nova interrogação: *Qual a relação entre o desempenho da escola, em termos de resultado final de avaliação e o facto de ter recorrido a essa assessoria?*

Para podermos encontrar resposta a estas questões, construímos dois quadros e dois gráficos. Um dos quadros e respectivo gráfico para as escolas cuja avaliação final é maior que 14, e um segundo quadro e gráfico correspondente com os dados das escolas de avaliação final inferior a 15.

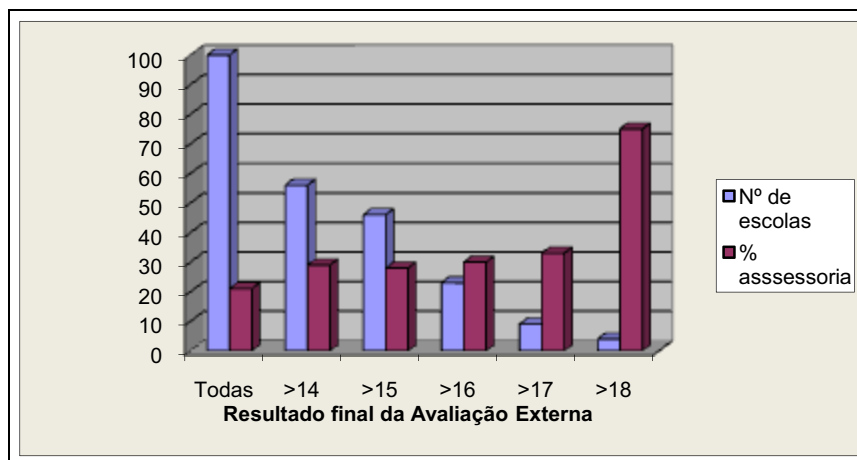
O quadro tem 4 colunas. Na primeira colocámos a indicação da característica das escolas: resultado final > 14, 15, 16, 17 e 18; numa segunda coluna registámos o nº de escolas de cada característica; a terceira coluna reflecte o número de escolas que tiveram assessoria externa por cada característica indicada.

Com estes dados encontrámos a probabilidade de cada grupo de escolas ter recorrido a assessoria externa. Este dado está registado na última coluna do Quadro 13.

Quadro 13 - Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação >14

Probabilidade de ASSESSORIA EXTERNA em escolas com resultado final de avaliação >14			
	Nº de Escolas	Nº escolas com Assessoria externa	Probabilidade em %
Nº Total	100	21	21
>14	56	16	29
>15	46	13	28
>16	23	7	30
>17	9	3	33
>18	4	3	75

Gráfico 7 – - Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação > 14



O Gráfico 7 permite-nos fazer uma análise mais objectiva de acordo com os dados registados. Aqui, consideraram-se as escolas com resultado de avaliação final maior que 14. Tentámos verificar se estas tinham recorrido mais a assessoria externa que a média das 100 escolas avaliadas (21% das 100 escolas recorreram a assessoria).

Começámos pela análise das escolas cuja avaliação final foi >14. Dessas escolas, 29% recorreram a assessoria, contra os 21% das 100 escolas avaliadas. Analisou-se sucessivamente as escolas com resultados finais de avaliação maiores que 15, maiores que 16, maiores que 17 e maiores que 18. E como se pode constatar no quadro 6 e gráfico correspondente, a probabilidade de recurso a assessoria evolui para, respectivamente, 28%, 30%, 33% e 75%, sendo maior a probabilidade de encontrar assessoria externa nas escolas com avaliação externa mais elevada.

À medida que os resultados finais sobem, a probabilidade de encontrar assessoria externa também aumenta.

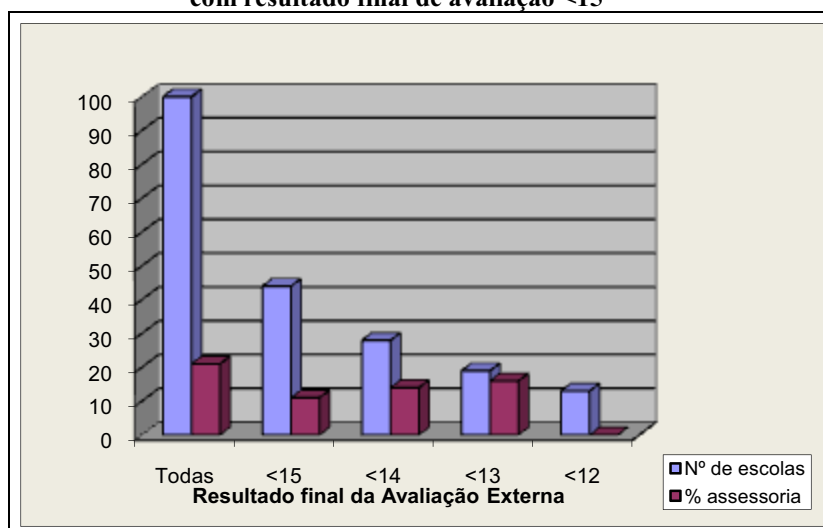
E quando a avaliação piora, a assessoria estará presente?

Do quadro e gráfico que se seguem conseguimos retirar várias informações. Assim, verificamos o nº de escolas com avaliação final <15, <14, <13 e <12. Dessas, quais as que têm assessoria externa e, por fim, que probabilidade existe da assessoria externa ser uma realidade para o conjunto dessas escolas.

Quadro 14 - Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação <15

Probabilidade de ASSESSORIA EXTERNA em escolas com resultado final de avaliação <15			
	Nº de Escolas	Nº escolas com Assessoria externa	Probabilidade em %
Nº Total	100	21	21
<15	44	5	11
<14	28	4	14
<13	19	3	16
<12	13	0	0

Gráfico 8 – Probabilidade de assessoria externa em escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação <15



Por outro lado, ao analisarmos o Quadro 14 e o Gráfico 8, verificamos que, tendo como horizonte essas escolas, o nº das que recorreram a assessoria diminui à medida que o resultado da avaliação final decresce. As probabilidades de recurso a assessoria fica sempre abaixo dos 21% (probabilidade das 100 escolas).

Análise Global

Nas escolas de melhor desempenho (avaliação final>14) é mais provável encontrar assessoria externa e tanto mais quanto maior o nível de desempenho. Nas escolas de menor desempenho (avaliação final<15) a probabilidade de terem recorrido a assessoria é sempre muito inferior à probabilidade geral (21%).

As Escolas realizaram formação aos seus membros?

Se da questão anterior podemos inferir da importância da assessoria externa na auto-avaliação, a nossa reflexão pode-nos levar à importância da formação específica sobre esta temática, necessária nas escolas, para entender e rentabilizar essa assessoria.

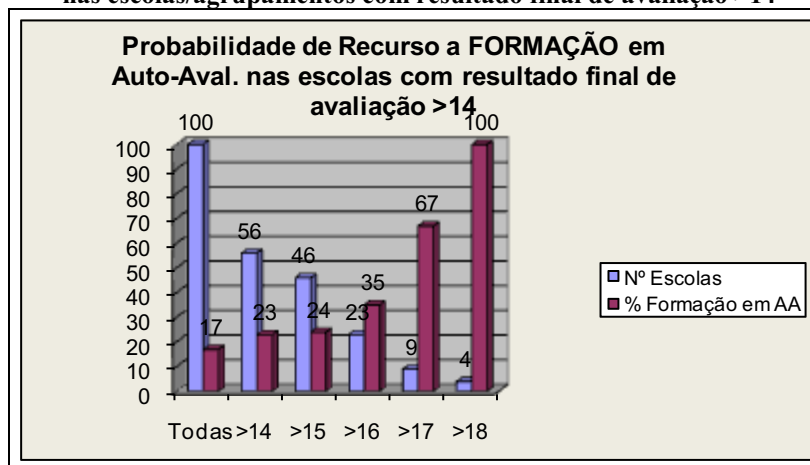
Será pertinente tentarmos analisar se *as escolas que obtiveram B e MB (>14) na avaliação final têm maior ou menor probabilidade de terem realizado acções de formação específicas para auto avaliação ?*

Para nos ajudar a fazer essa análise, foram então construídos o Quadro 15 e o Gráfico 9 para as escolas cuja avaliação final é >14, e o Quadro 16 e o Gráfico 10 para as escolas em que a avaliação final é <15.

Quadro 15 – Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos de desempenho >14

Probabilidade de Recurso a FORMAÇÃO em Auto Avaliação nas escolas com resultado final de avaliação >14			
	Nº de Escolas	Nº de escolas que recorreram a formação	Probabilidade em %
Nº Total	100	17	17
>14	56	13	23
>15	46	11	24
>16	23	8	35
>17	9	6	67
>18	4	4	100

Gráfico 9 - Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação >14



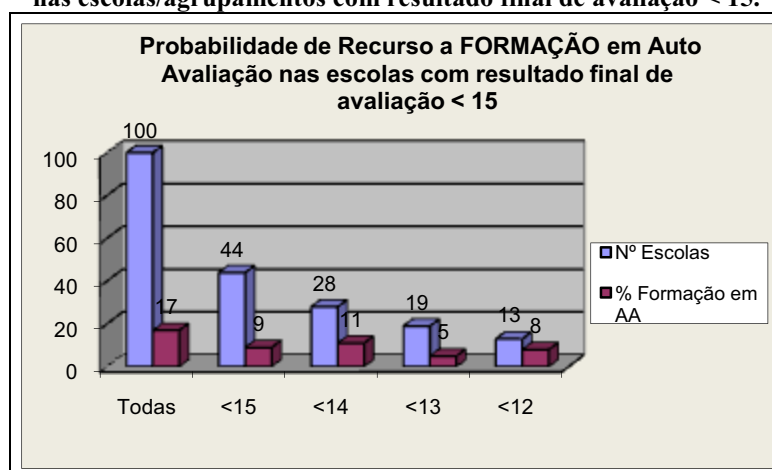
A análise do quadro e gráfico permite-nos dizer que a probabilidade das escolas terem realizado formação na área da auto-avaliação aumenta à medida que o resultado final da avaliação das escolas é maior. As 4 escolas com avaliação final >18 todas tiveram formação nesta área.

Em todas estas escolas, a probabilidade de terem realizado formação é superior à probabilidade da existência da formação no universo das 100 escolas avaliadas (17%).

Quadro 16 - Probabilidade de Recurso a Formação em Auto-Avaliação nas escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação < 15.

Probabilidade de Recurso a FORMAÇÃO em Auto Avaliação nas escolas com resultado final de avaliação < 15.			
	Nº de Escolas	Nº de escolas que recorreram a formação	Probabilidade em %
Nº Total	100	17	17
<15	44	4	9
<14	28	3	11
<13	19	1	5
<12	13	1	8

Gráfico 10 - Probabilidade de Recurso a Formação em Auto Avaliação nas escolas/agrupamentos com resultado final de avaliação < 15.



Um olhar atento sobre estes dados leva-nos a constatar que nas escolas com avaliação final inferior a 15, a probabilidade de terem realizado formação na área da auto-avaliação é

sempre inferior à probabilidade da existência da formação no universo das 100 escolas avaliadas (17%).

Análise Global

Podemos inferir que as escolas que obtiveram B e MB (>14) na avaliação final têm maior probabilidade de terem realizado acções de formação específicas para auto avaliação e as que tiveram resultados finais acima de 18 todas tiveram formação.

A Auto-avaliação deu origem a plano de acção?

Se, quanto à existência de formação específica em auto-avaliação, se verificou que a probabilidade de existência de formação nesta área é tanto maior quanto melhores são os resultados finais das escolas, então, a formação desenvolve competências de auto-avaliar. E a seguir à auto-avaliação, o que fazer? A sequência lógica seria a construção e implementação de planos de acção de melhoria com base nas oportunidades de melhoria detectadas.

Mas será que à auto-avaliação se seguem planos de acção de melhoria?

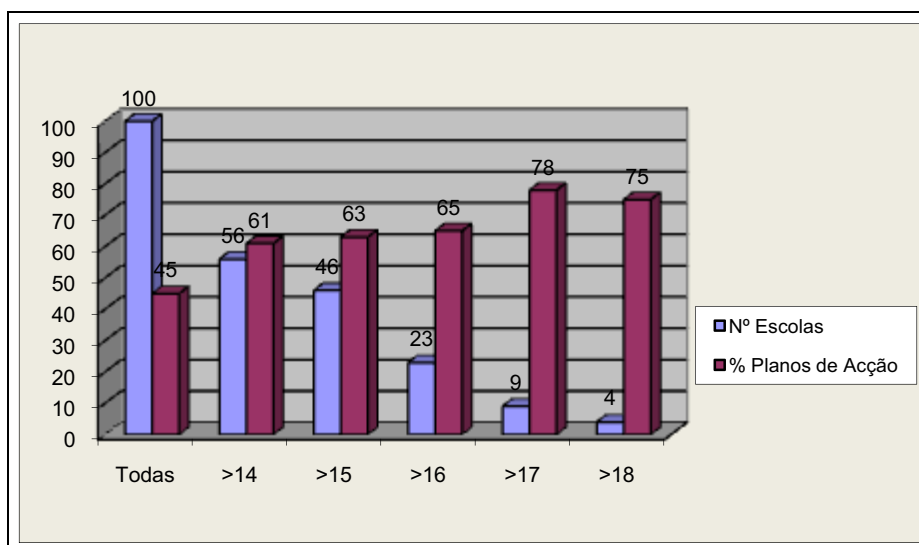
E as escolas que obtiveram B e MB na avaliação final terão maior probabilidade de ter estabelecido Planos de Acção de Melhoria?

Para recolhermos dados que nos ajudem a encontrar respostas para estas questões foram construídos os quadros 14 e 15 e respectivos gráficos. O quadro 17 e o gráfico 11 para as escolas cuja avaliação final é >14 e os outros para as escolas em que a avaliação final é <15.

Quadro 17 - Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final >14

Probabilidade de Recurso a PLANOS de ACÇÃO de MELHORIA em escolas com resultado final >14			
	Nº de Escolas	Nº de escolas com planos de acção	Probabilidade em %
Nº Total	100	45	45
>14	56	33	61
>15	46	29	63
>16	23	15	65
>17	9	7	78
>18	4	3	75

Gráfico 11 – Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final >14

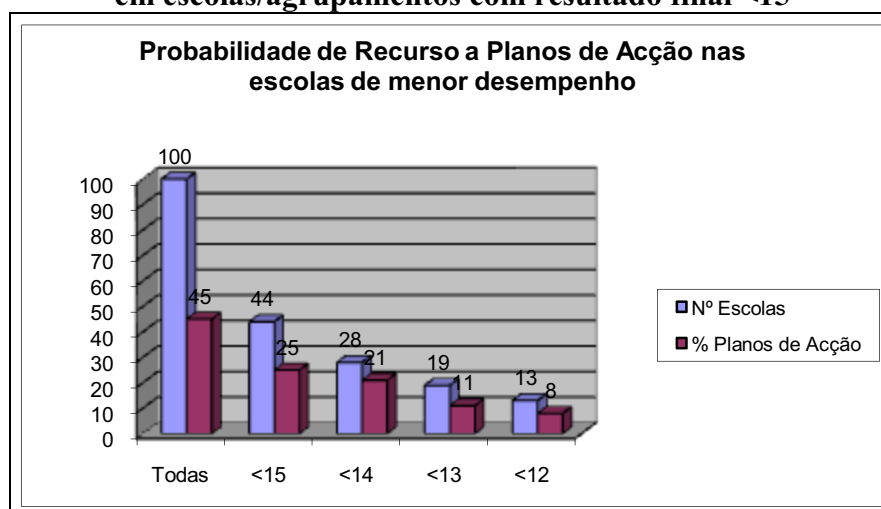


Da análise dos dados registados no Quadro17 e Gráfico 11 podemos inferir que nas escolas cuja avaliação final é >14, >15, >16, >17 e >18, a probabilidade de recurso a planos de acção de melhoria é de 61%, 63%, 65%, 78% e 75% respectivamente, sempre superior à probabilidade de recurso a planos de acção de melhoria no universo das 100 escolas avaliadas (45%).

Quadro 18- Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final <15

Probabilidade de Recurso a PLANOS de ACÇÃO de MELHORIA em escolas com resultado final <15			
	Nº de Escolas	Nº de escolas c/ planos de acção	Probabilidade em %%
Nº Total	100	45	45
<15	44	11	25
<14	28	6	21
<13	19	2	11
<12	13	1	8

Gráfico 12 – Probabilidade de Recurso a Planos de Acção de Melhoria em escolas/agrupamentos com resultado final <15



Quanto às escolas de resultado final <15, <14, <13 e <12, a análise dos dados registados no Quadro 18 e Gráfico 12 verificamos que a probabilidade de recurso a planos de acção de melhoria diminui à medida que os resultados finais das escolas descem. Todas estas probabilidades são sempre muito inferiores à probabilidade de recurso a planos de acção de melhoria no universo das 100 escolas avaliadas (45%).

Análise Global

Destas análises talvez possamos dizer que das 100 escolas avaliadas, 45 recorreram a planos de acção de melhoria. As escolas cuja avaliação final é B ou MB têm maior probabilidade de ter estabelecido planos de acção de melhoria. Essa probabilidade aumenta à medida que a avaliação final melhora. Em todas as escolas com estas características (B e MB de avaliação final) a probabilidade de recurso a planos de acção de melhoria é sempre superior à do universo das 100 escolas avaliadas (45%).

As escolas criaram mecanismos de monitorização?

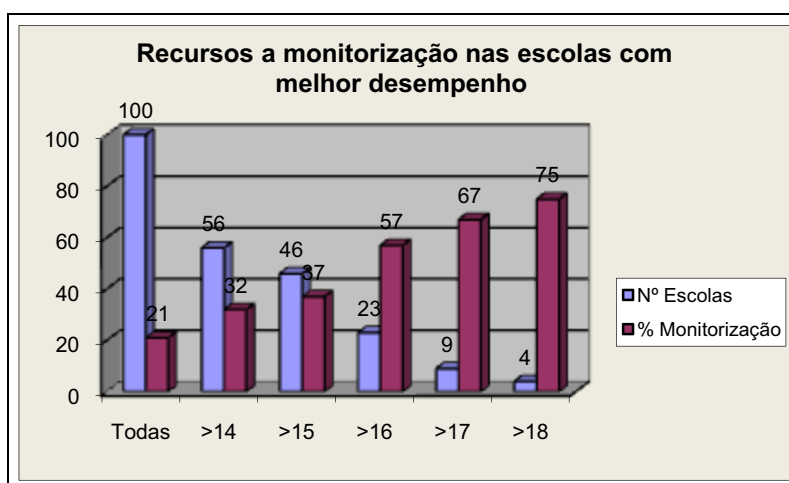
Os planos de acção de melhoria por si só não geram melhoria. É importante a sua implementação e a existência de monitorização desses planos e dos resultados. Impõe-se nova questão: *As escolas criaram mecanismos de monitorização? As escolas que obtiveram B e MB na avaliação final têm maior probabilidade de terem assegurado monitorização desses planos e dos resultados?*

Para recolhermos dados que nos ajudem a encontrar respostas a estas questões foram construídos os quadros 16 e 17 e respectivos gráficos. O quadro 19 e o gráfico 13 para as escolas cuja avaliação final é >14 e os outros para as escolas em que a avaliação final é <15

Quadro 19 – Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avaliação final > 14

Probabilidade de ter assegurado MONITORIZAÇÃO para as Escolas com avaliação final >14			
	Nº de Escolas	Nº de escolas com monitorização	Probabilidade em %%
Nº Total	100	21	21
>14	56	18	32
>15	46	17	37
>16	23	13	57
>17	9	6	67
>18	4	3	75

Gráfico 13 - Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avaliação final >14



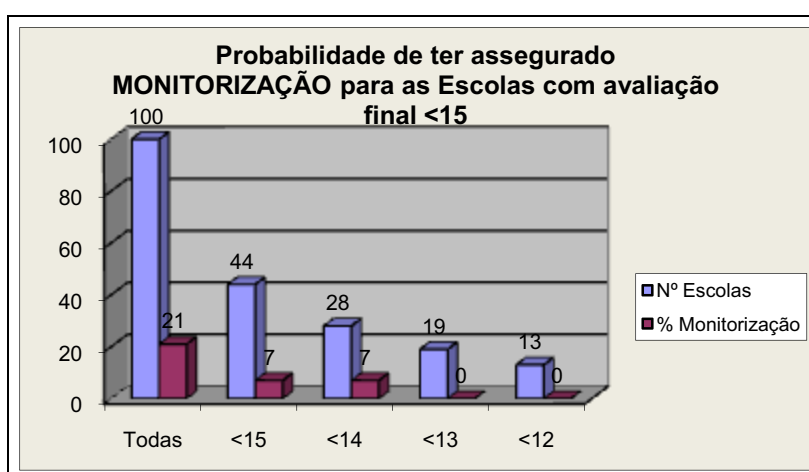
Da interpretação do Gráfico 13 constatamos que a probabilidade de assegurar mecanismos de monitorização aumenta à medida que o valor da avaliação final sobe. Assim, a probabilidade da criação de mecanismos de monitorização nas escolas de avaliação final >14 é de 32%, para as escolas de avaliação final >15 centra-se nos 37%, aumentando para 57% quando a avaliação final é >16, 67% quando essa avaliação é >17 e

fixa-se nos 75% para as escolas cuja avaliação final é >18. Em todas as escolas (de avaliação final >14, >15, >16, >17 e >18) a probabilidade de assegurar monitorização é superior à probabilidade de recurso a monitorização no universo das 100 escolas avaliadas (21%).

Quadro 20 - Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avaliação final <15

Probabilidade de ter assegurado MONITORIZAÇÃO para as Escolas com avaliação final <15			
	Nº de Escolas	Nº de escolas com monitorização	Probabilidade em %
Nº Total	100	21	21
<15	44	3	7
<14	28	2	7
<13	19	0	0
<12	13	0	0

Gráfico 14 - Probabilidade de ter assegurado Monitorização para as escolas/agrupamentos com avaliação final <15



A probabilidade de assegurar monitorização para as escolas de avaliação final <15, <14, baixa drasticamente e é inexistente nas escolas cuja avaliação final se situa abaixo de 13 e de 12. é de salientar a inexistência do observatório da qualidade nas escolas cuja avaliação final é <13 e <12.

Análise Global

Das 100 escolas avaliadas externamente, 21 recorreram à criação de mecanismos de monitorização. Nas escolas que obtiveram B e MB na avaliação final, a probabilidade de

terem assegurado monitorização dos planos e dos resultados aumenta à medida que a avaliação final sobe.

As escolas têm Observatório da Qualidade?

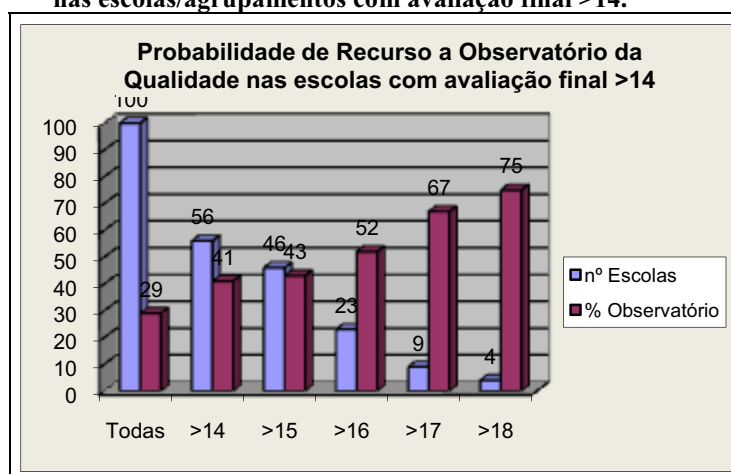
Os mecanismos de monitorização dos planos de acção e resultados devem existir e alimentar a melhoria na escola, em continuidade. Assim, esta monitorização poderá ser centralizada numa estrutura a que podemos chamar “Observatório da Qualidade”.

Será que as escolas têm essa estrutura? E as escola que obtiveram B e MB na avaliação final Têm maior probabilidade de recorrer a Observatório da Qualidade?

Quadro 21 - Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final >14

Probabilidade de Recurso a OBSERVATÓRIO da QUALIDADE nas escolas com avaliação final >14			
Avaliação Final	Nº de Escolas	Nº de escolas c/ Observatório	Probabilidade em %
	100	29	29
>14	56	23	41
>15	46	20	43
>16	23	12	52
>17	9	6	67
>18	4	3	75

Gráfico 15 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final >14.



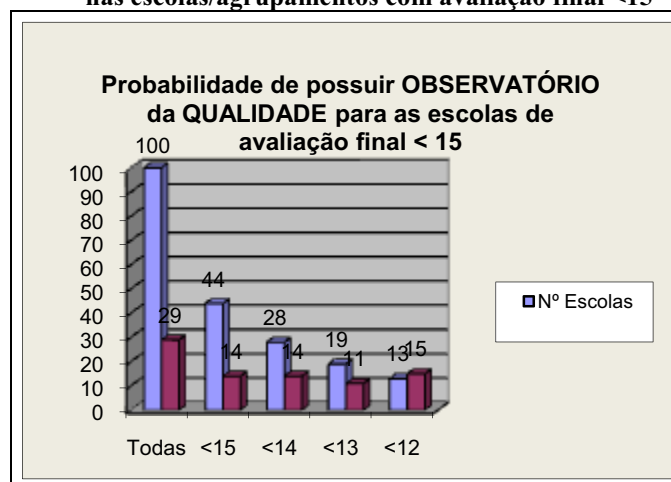
Das 100 escolas avaliadas, apenas 29 têm Observatório da Qualidade. A probabilidade de terem observatório da qualidade aumenta à medida que a avaliação final das escolas sobe. Isto é, as escolas com avaliação final >14 têm 41% de probabilidade de terem observatório, as que têm avaliação final >15 têm 43%, as de avaliação final >16 têm 52%. Para as que têm avaliação final > 17 a probabilidade de recorrerem a Observatório é de 67% e, por fim, de 75% para as escolas que têm avaliação final >18.

Em todas as escolas (de avaliação final >14, >15, >16, >17 e >18) a probabilidade de recorrer ao Observatório da Qualidade é superior à probabilidade de recurso a Observatório no universo das 100 escolas avaliadas (29%).

Quadro 22 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final < 15

Probabilidade de Recurso a OBSERVATÓRIO da QUALIDADE nas escolas com avaliação final < 15			
	Nº de Escolas	Nº de escolas com Observatório	Probabilidade em %
Nº Total	100	29	29
<15	44	6	14
<14	28	4	14
<13	19	2	11
<12	13	2	15

Gráfico 16 – Probabilidade de Recurso a Observatório da Qualidade nas escolas/agrupamentos com avaliação final <15



Nas escolas de avaliação final <15, o Observatório está lá. Aqui, a probabilidade de recurso a Observatório da Qualidade existe, mesmo nas escolas de avaliação final menor de 15, 14, 13 e 12. Poderemos inferir que a estrutura está criada, mas não funciona.

Análise Global

Das 100 escolas avaliadas externamente, 29 recorreram à criação de mecanismos de monitorização.

Nas escolas que obtiveram B e MB na avaliação final, a probabilidade de terem recorrido ao Observatório, aumenta à medida que a avaliação final sobe.

Reflexão

À luz dos 6 critérios que, no nosso entender, estão directamente ligados ao ciclo de melhoria contínua, tentámos saber como se comportam as escolas face ao ciclo de melhoria contínua na escola, despoletado pela auto-avaliação. Chegámos à conclusão que 13 das 100 escolas utilizaram um modelo com base em CAF ou EFQM para concretizarem o processo de auto-avaliação.

Nas escolas de melhor desempenho (avaliação final >14) é mais provável encontrar assessoria externa e tanto mais quanto maior o nível de desempenho. Nas escolas de menor desempenho (avaliação final <15) a probabilidade de terem recorrido a assessoria é sempre muito inferior à probabilidade geral (21%).

As escolas que obtiveram B e MB (>14) na avaliação final têm maior probabilidade de terem realizado acções de formação específicas para auto avaliação e as que tiveram resultados finais acima de 18 todas tiveram formação.

Das 100 escolas avaliadas, 45 recorreram a planos de acção de melhoria. As escolas cuja avaliação final é B ou MB têm maior probabilidade de ter estabelecido planos de acção de melhoria. Essa probabilidade aumenta à medida que a avaliação final melhora. Em todas as escolas com estas características (B e MB de avaliação final) a probabilidade de recurso a planos de acção de melhoria é sempre superior à do universo das 100 escolas avaliadas (45%).

Das 100 escolas avaliadas externamente, 21 recorreram à criação de mecanismos de monitorização.

Nas escolas que obtiveram B e MB na avaliação final, a probabilidade de terem assegurado monitorização dos planos e dos resultados aumenta à medida que a avaliação final sobe.

Das 100 escolas avaliadas externamente, 29 recorreram à criação de mecanismos de monitorização.

Nas escolas que obtiveram B e MB na avaliação final, a probabilidade de terem recorrido ao Observatório, aumenta à medida que a avaliação final sobe.

1.5 Um olhar sobre as unidades de gestão que recorreram a Assessoria Externa

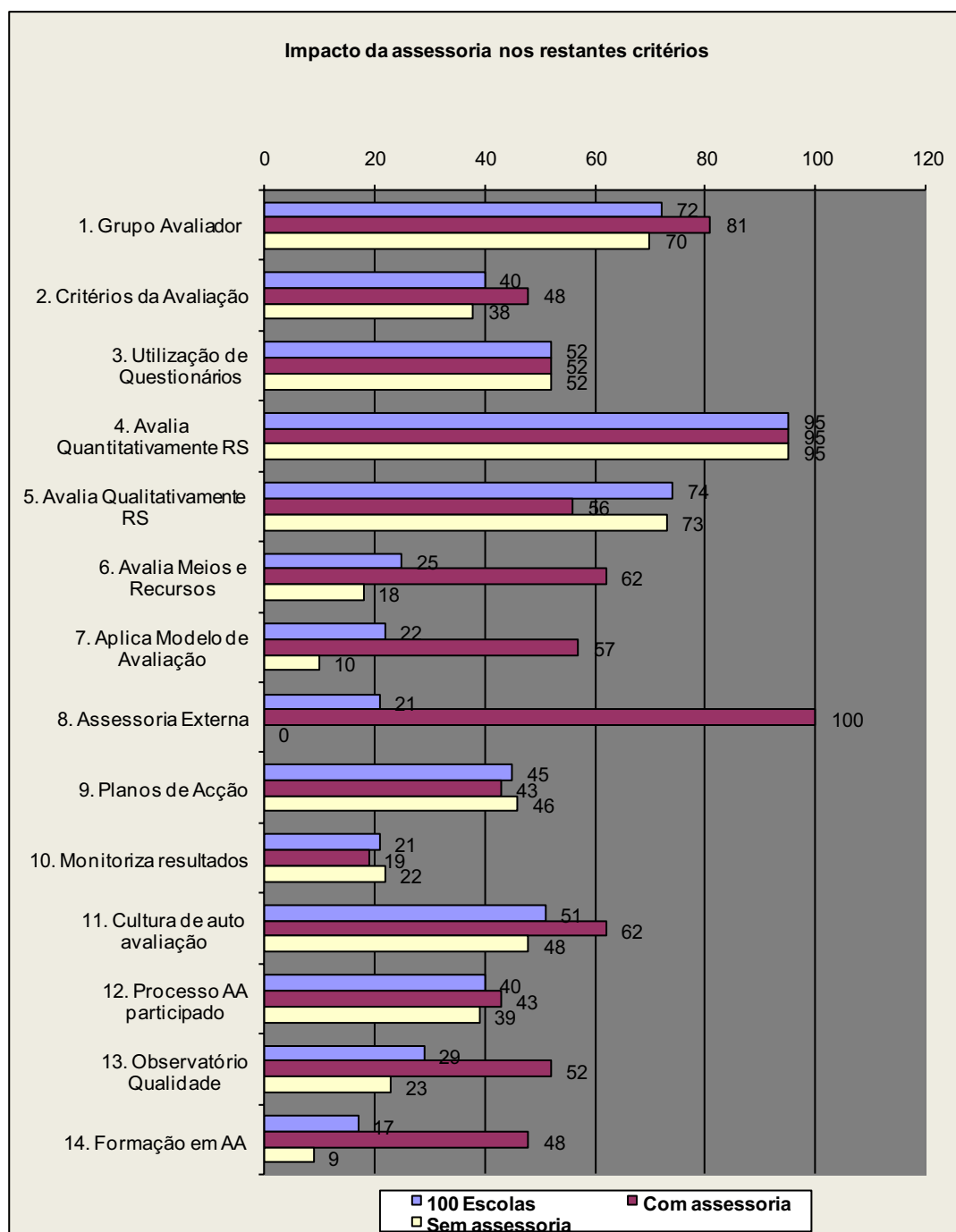
Nas 21 unidades de gestão que recorreram a assessoria externa como é que esta se reflectiu nos restantes critérios de avaliação utilizados?

Para tentarmos dar resposta à questão formulada, com base nos critérios por nós definidos (14) para a análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME), encontramos por cada domínio três valores:

- 1- A probabilidade de encontrar uma resposta positiva nesse critério de avaliação no total das 100 escolas.
- 2- A probabilidade de encontrar uma resposta positiva nesse critério de avaliação só nas unidades de gestão que tiveram Assessoria Externa.
- 3- A probabilidade de encontrar uma resposta positiva nesse critério de avaliação só nas unidades de gestão que não recorreram a Assessoria Externa.

Com esses valores construímos o Gráfico 17, cuja análise nos permitiu identificar como a assessoria externa se reflectiu nos restantes critérios referidos.

Gráfico 17 – Resultados nos critérios de avaliação nas escolas/agrupamentos com e sem Assessoria Externa



Em toda a análise deste gráfico, a nossa referência de base é o conjunto das 21 escolas que recorreram a assessoria externa.

Analisemos os dados registados critério a critério:

A primeira questão que se colocava incidia sobre a existência ou não, na escola, de um grupo para a realização do seu processo de auto-avaliação. A análise do gráfico permite-nos constatar que existe grupo avaliador em 72% das 100 escolas avaliadas, em 81% das escolas com assessoria externa e em 70% das escolas que não recorreram a assessoria externa. Assim:

A percentagem das escolas que têm grupo avaliador **é maior** nas escolas que têm assessoria externa (81%) do que nas que não recorreram a essa assessoria (70%).

Os resultados relativos à questão sobre se a auto-avaliação decorreu tendo por base critérios de avaliação definidos estão patentes no gráfico em análise, verificando-se que os critérios de avaliação estão definidos em 40% das 100 escolas avaliadas, em 48% das escolas com assessoria e em 38% das escolas que não recorreram a assessoria.

Assim, a percentagem das escolas que definiram critérios de avaliação **é maior** nas escolas que têm assessoria externa (48%) do que nas que não recorreram a essa assessoria (38%).

Relativamente à utilização de questionários, a probabilidade da sua utilização é a mesma, quer se trate de escolas com ou sem assessoria externa (52%). A situação repete-se quanto à avaliação quantitativa dos resultados (95%).

Podemos daqui inferir que, provavelmente, são práticas que já estão instituídas na escola e para as quais a assessoria externa não traz mais-valia.

No que se refere à avaliação qualitativa dos resultados, a probabilidade da sua existência é de 74% nas 100 escolas avaliadas, de 56% nas escolas com assessoria e de 73% nas escolas que não recorreram a assessoria.

A probabilidade da existência de avaliação qualitativa dos resultados (procurar compreender os resultados quantitativos de forma a vir a tomar medidas) é menor nas escolas com assessoria externa (56%) do que nas escolas que não recorreram a assessoria externa (73%). Podemos daqui inferir que, provavelmente, a assessoria está mais ligada à parte técnica (utilização de modelos, análises estatísticas...) do que à pedagógica.

Relativamente ao critério que nos permite identificar se a escola avalia meios e recursos que suportam o processo educativo, a probabilidade da sua existência é de 25%

nas 100 escolas avaliadas, de 62% nas escolas com assessoria e de 18% nas escolas que não recorreram a assessoria.

Assim, a probabilidade da avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo **é muito maior** nas escolas que têm assessoria externa (62%) do que nas que não recorreram a essa assessoria (18%).

Quanto ao critério que nos indica se a escola aplicou um modelo de avaliação pré-definido, verifica-se que a probabilidade da presença dos referidos modelos é de 22% nas 100 escolas avaliadas, de 57% nas escolas com assessoria e de 10% nas escolas que não recorreram a assessoria.

A probabilidade da existência de modelos pré-definidos **é muito maior** nas escolas que têm assessoria externa (57%) do que nas que não recorreram à referida assessoria (10%).

No critério que nos dá dados sobre a assessoria externa, como esta é a nossa referência, a existência de assessoria é de 100% e a sua ausência é de 0%.

Os resultados relativos à probabilidade da auto-avaliação dar origem a planos de acção, estão patentes na coluna respectiva do gráfico 16. Assim, essa probabilidade é de 45% nas 100 escolas avaliadas, de 43% nas escolas com assessoria e de 46% nas escolas que não recorreram a assessoria.

Nota-se aqui uma probabilidade ligeiramente inferior entre as escolas que recorreram a assessoria e as que não recorreram.

O mesmo se passa em relação à criação de mecanismos de monitorização, cujos valores nas 100 escolas avaliadas, nas escolas com assessoria externa e as que a não têm são muito próximos, respectivamente 21%, 19% e 22%.

Possivelmente nas escolas em que os planos de acção são uma realidade, a prática está interiorizada, a existência de assessoria externa não influencia a escola nesta sua prática.

Se compararmos os resultados do critério relativo aos planos de acção com os do critério que nos refere a criação de mecanismos de monitorização, podemos inferir que das escolas que têm planos de acção, só cerca de metade criaram mecanismos de monitorização. Quando os criaram as escolas não foram influenciadas pela assessoria externa, o que pressupõe a existência de uma prática já interiorizada nessas escolas. Cerca de metade das escolas que fazem planos de acção não os monitorizam.

Mas, quanto à existência de uma cultura permanente de auto-avaliação, a probabilidade da sua existência é de 51% nas 100 escolas avaliadas, de 62% nas escolas com assessoria externa e de 48% nas escolas que não recorreram a assessoria externa.

A probabilidade da existência de uma cultura permanente de auto-avaliação é **maior** nas escolas que têm assessoria externa (62%) do que nas que não recorreram à referida assessoria (48%).

Relativamente ao critério que nos faz saber se o processo de auto-avaliação foi participado, a análise do gráfico permite-nos constatar que existe processo participado em 40% das 100 escolas avaliadas, em 43% das escolas com assessoria externa e em 39% das escolas que não recorreram a assessoria externa.

A probabilidade de existir um processo de auto-avaliação participado é **maior** nas escolas que têm assessoria externa (43%) do que nas que não recorreram à referida assessoria (39%).

De acordo com os dados recolhidos sobre a existência dum observatório da qualidade, a leitura do gráfico permite-nos constatar que a probabilidade da resposta positiva é de 29% nas 100 escolas avaliadas, de 52% nas escolas com assessoria externa e de 23% nas escolas que não recorreram a assessoria.

A probabilidade da existência de um observatório da qualidade é **maior** nas escolas que têm assessoria externa (52%) do que nas que não recorreram à referida assessoria (23%).

Por fim, no que se refere à possibilidade da escola providenciar formação no domínio da auto-avaliação, a análise do gráfico leva-nos a verificar que a probabilidade dessa formação existir é de 17%% nas 100 escolas avaliadas, de 48% nas escolas com assessoria externa e de 9% nas escolas que não recorreram a assessoria.

A probabilidade da existência de formação nesta área é **muito maior** nas escolas que têm assessoria externa (48%) do que nas que não recorreram à referida assessoria (9%).

Análise global

Verifica-se que, face ao conjunto de critérios em análise, nas 21 escolas que recorreram a assessoria externa, esta reflecte-se positivamente nos critérios relacionados com a existência do grupo avaliador, definição de critérios de avaliação, avaliação de

meios e recursos que suportam o processo educativo, utilização de modelos pré-definidos, cultura de auto-avaliação permanente, auto-avaliação participada, existência de observatório e formação no domínio da auto-avaliação. Porém, existem alguns critérios em que a assessoria externa não tem impacto nos outros critérios. É o que acontece com a utilização dos questionários, a avaliação quantitativa dos resultados e, de uma maneira menos evidente, a associação de um plano de acção à auto-avaliação e a criação de mecanismos de monitorização. Por seu lado, o critério que nos identifica a avaliação qualitativamente dos resultados tem um impacto negativo.

Num processo de auto-avaliação é de primordial importância que a escola avalie os meios e os recursos que suportam o processo educativo. Se para concretizar essa avaliação a escola utilizou um modelo pré-definido como referência para conduzir a sua auto-avaliação, necessitará de promover formação neste domínio.

De referir que a análise do nosso gráfico permite-nos um olhar atento a estes três requisitos. Podemos inferir que, nestes domínios, a probabilidade das escolas que recorreram a assessoria externa distancia-se pela positiva das escolas que a não têm. Nestes três critérios o papel da assessoria externa é bastante positiva e evidente, já que é nestas áreas que a diferença, entre as escolas que têm assessoria externa e as que a ela não recorreram, é maior.

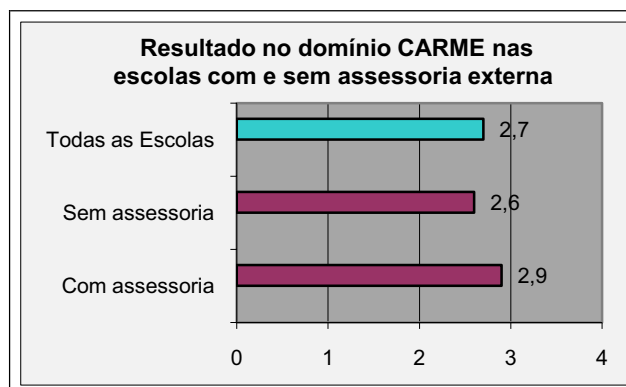
Parece-nos poder dizer que uma análise do gráfico nos permite detectar a existência de práticas já instituídas nas escolas, (como o recurso a questionários, a avaliação quantitativa dos resultados, o recurso a planos de acção e em algumas vezes o recurso à monitorização dos mesmos) onde a assessoria externa não interfere.

A possibilidade de grande parte das assessorias externas serem do domínio técnico (trabalhar com modelos...) parece-nos estar presente no impacto negativo na avaliação qualitativa dos resultados.

Sempre que se recorre à aplicação dum modelo na auto-avaliação, a necessidade de formação neste domínio torna-se evidente, assim como a necessidade de avaliar os meios e as parcerias.

Impacte da Assessoria Externa no Domínio CARME

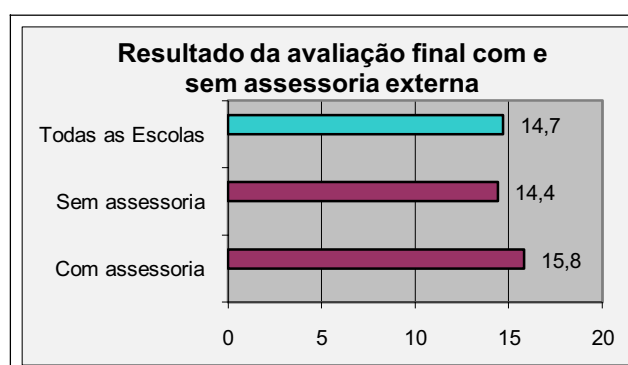
Gráfico 18 - Resultado no domínio CARME nas escolas com e sem assessoria externa



No domínio CARME, a média de todas as escolas avaliadas é de 2,7. Nas escolas sem assessoria essa média desce para 2,6 e aumenta para 2,9 nas escolas com assessoria externa.

Impacte da Assessoria Externa na Avaliação Final das escolas

Gráfico 19 - Resultado da avaliação final com e sem assessoria externa



A média do resultado final das 100 escolas avaliadas é de 14,7 pontos. As escolas que têm assessoria externa a média dos seus resultados finais sobe 1,1 pontos (15,8) e desce 0,3 pontos para as escolas que não recorreram a assessoria externa (14,4).

Nas escolas com assessoria, o domínio CARME aumenta 0,2 pontos e a avaliação final sobe de 14,7 para 15,8 pontos (1,1). Assim, a assessoria externa reflecte-se positivamente na média da avaliação externa e na média do domínio CARME.

Capítulo VI – Trabalho de Campo - Observação numa Escola Secundária

1. Caracterização da Escola Secundária de Silves.

1.1 Contexto Físico e Social

A Escola Secundária de Silves (ESS) integra o território do concelho de Silves cuja dimensão o coloca como o segundo maior do Algarve, logo a seguir a Loulé, com a área total de 679 Km², abarcando as três unidades de paisagem – serra, barrocal e litoral.

Silves é constituído por 8 freguesias (S. Marcos da Serra, S. B. Messines, Silves, Algoz, Tunes, Alcantarilha, Pêra e Armação de Pêra), com uma população residente de 33 830 pessoas (Censo de 2001) sendo que mais de 60% da sua população se concentra em Silves e S. B. de Messines. A geografia do concelho é marcada pela sua interioridade e afastamento do litoral.

No concelho funcionam estabelecimentos de Ensino Pré-Primário e 1.º Ciclo em todas as freguesias. No âmbito do 2.º e 3. Ciclos existem escolas a funcionar em Algoz, Armação de Pêra, Silves e S. Bartolomeu de Messines. Em Messines encontra-se sediada também a Escola Profissional de Agricultura. Assinalamos ainda a existência do Centro de Apoio da Universidade Aberta (os exames realizam-se na ESSilves), do Pólo de Formação Profissional e do Instituto Piaget, em Silves.

A repartição das empresas pelos sectores da actividade económica é a seguinte: primário (5,9%), secundário (20,9%) e terciário (73,2%). Na agricultura (horto-fruticultura, abrigos elevados/estufas, pomares de sequeiro) predomina o minifúndio e o número de explorações sofreu diminuição drástica em consequência da perda de competitividade e da fraca atractividade do sector. A moderna gestão empresarial é um recurso cuja aplicação rareia no nosso mundo rural.

A indústria, outrora significativa na cidade de Silves, é actualmente incipiente, sem representação de relevo, composta, na sua esmagadora maioria por microempresas, na área da reparação e manutenção, com volume de produção e intensidade tecnológica reduzidos, gestão rudimentar, e débil criação de valor acrescentado.

A economia concelhia é marcada pela sazonalidade da economia algarvia, baseada sobretudo, nas actividades ligadas a montante e a jusante do turismo (restauração e hotelaria, comércio, imobiliária, construção civil, etc.) com reflexos negativos na estabilidade do emprego (precariedade, mobilidade), número de desempregados, repartição do rendimento e na qualidade de vida dos trabalhadores e do próprio equilíbrio familiar.

O impacto e o peso do turismo na região que vem gerando fluxos migratórios internos e a invasão de turistas nacionais e estrangeiros, especialmente na época alta, a que se associa nos tempos mais recentes o fenómeno imigratório, trouxe ao Algarve (e a Silves) a problemática da multiculturalidade, a mescla de culturas e modos de vida e novas questões do foro da integração social e comunitária, a perda de raízes identitárias, aos quais, a escola, naturalmente, não é indiferente.

1.2 Dimensão e condições físicas da Escola

O edifício da actual Escola Secundária de Silves remonta ao ano de 1959, é de construção sólida e imponente, constituído por um **corpo central** (3 pisos), **a ala nascente** – formada essencialmente pelo laboratório de electricidade, 3 oficinas (Aulas Práticas de Instalações Eléctricas), Estúdio de Montagem (Área da Comunicação), sala de ginásio e auditório, **e a zona norte** – onde funciona a Cantina (1.º piso) e o Ginásio (2.º piso), a que se juntam polidesportivos em espaço aberto.

Em resultado da acção dos Órgãos Dirigentes da escola (aqui e ali com o apoio da DRE do Algarve), a antiguidade do espaço físico não é sinónimo de degradação, porquanto têm sido promovidas intervenções regulares e pontuais de manutenção, conservação e modernização das instalações, e a aquisição de novos equipamentos que fazem com que a Escola seja reconhecida como espaço agradável e de qualidade para o exercício da acção educativa.

A escola está dotada de “Plano de Segurança contra Incêndios”, elaborado com meios próprios e aprovado pelo Centro Distrital de Operações de Socorro. O Plano é constituído por Plano de Emergência e Plano de Prevenção e por 4 Plantas (Plantas de

Emergência, de Prevenção, de Enquadramento e de Localização). Realizam-se dois simulacros em cada ano lectivo.

Quanto às instalações físicas consideram-se como **pontos fortes**:

- 1– O estado geral de conservação e manutenção
- 2 - O sistema de segurança
- 3 - A Biblioteca (remodelada)
- 4 - O Laboratório de Electricidade e as duas oficinas da mesma área (equipamento moderno)
- 5 – Laboratórios de Geologia e de Química (remodelados)
- 6 – Laboratório de Matemática
- 7 – Sala de Artes
- 8 – Salas 301, 302, 303 (Informática) e 304 (Contabilidade)
- 9 – Auditório
- 10– Centro Novas Oportunidades

Como oportunidades de melhoria podem-se identificar:

- 1 – Cobertura do edifício central
- 2 – Construção de um pavilhão gimnodesportivo
- 3 – Reparação geral de janelas e caixilharias
- 4 – Construção de vedação exterior
- 5 – Generalização das infra-estruturas informáticas às Salas de Aula
- 6 – Criação de Gabinetes de Trabalho para Professores

Avaliamos como suficiente e adequado o espaço físico destinado ao trabalho com os alunos e as respectivas turmas.

1.3 Caracterização da População Discente

Para podermos perceber a evolução da população escolar, analisemos o Quadro 23.

Quadro 23 – Evolução da População Discente

Anos Lectivos	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Ens. Recor.	CTA (noct)	9.º +1/CEF	Total
1999/ 2000	403	274	236	140		31	1084
2000/ 2001	361	204	248	114		32	959
2001/ 2002	381	266	302	119		41	1109
2002/ 2003	293	169	237	32		129	860
2003/ 2004	295	168	180	15		120	778
2004/ 2005	250	197	211	37		108	803
2005/ 2006	202	172	218	116	34	57	799
2006/ 2007	208	156	222	91	39	87	803

O número médio de alunos nos últimos 4 anos manteve-se praticamente estável, rondando os 800 alunos: 2004/05 – 803, 2005/06 – 799, 2006/07 – 803 e 2007/08 – 894.

Não obstante a extinção do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis (3.º Ciclo e Secundário) que em 2006/07 mobilizava 91 alunos, o universo da população escolar em 2007/08 registou o acréscimo significativo de 91 alunos. Este crescimento deveu-se à criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF), dos Cursos Profissionais, à Educação e Formação de Adultos – Turmas EFA na área da Electricidade e Energia, e também ao lançamento dos Cursos de Curta Duração (Informática, Português para Estrangeiros, Inglês e Alemão).

Os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Cursos Profissionais, as turmas Educação e Formação de Adultos (EFA) na área da Electricidade e Energia (Secundário Geral/2 Turmas e Dupla Certificação/1 Turma) e as Acções de Curta Duração desempenham relevância progressiva na oferta educativa da escola, representando já hoje 38 por cento do total de alunos (341/894). Face ao perfil deste tipo de alunos cuja apetência/vocação está direccionada para um ensino mais prático e experimental, e para a

aquisição de saberes e competências, dirigidas para o acesso imediato ao mercado de trabalho, os cursos atrás referidos permitem efectivamente mantê-los no sistema de ensino e proporcionar-lhes a conclusão do respectivo percurso escolar. Os CEF na área da electricidade são claro exemplo de sucesso educativo que se atesta pela iniciativa das empresas do sector que periodicamente se dirigem à escola com vista à obtenção de estagiários para depois os admitir como trabalhadores com vínculo contratual.

O baixo nível de qualificação dos Pais/Encarregados de Educação (com nível secundário – menos de 20% e com nível superior – menos de 10%), com base na extrapolação dos dados divulgados pela CCDR/Algarve e respeitantes à média algarvia, têm decerto impacto negativo no sucesso escolar/educativo dos alunos que não é de escamotear.

No ano lectivo 2007/08 registamos a matrícula de 48 alunos de origem estrangeira (6,5% do total), dos quais 9 são oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa. Naturalmente, aqueles alunos cuja língua mãe não é a portuguesa revelam dificuldades acentuadas durante o percurso escolar. A Escola procura colmatar essas dificuldades através do reforço das aprendizagens (aulas de apoio) e de ritmos e estratégias diferenciadas.

Não constatamos na escola choques de origem étnica ou cultural.

A Escola tem vindo a implementar a figura e a estratégia das chamadas Tutorias nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Físico-Química e Filosofia, - atendendo às maiores dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos nestas áreas temáticas – através da constituição de Gabinetes de Apoio.

A Escola não enfrenta problemas agudos e específicos com a assiduidade dos alunos nem tão-pouco com a problemática da disciplina (anotamos 8 processos disciplinares no ano lectivo transacto).

1.4 Pessoal Docente

No ano lectivo 2007/08 leccionam na Escola Secundária de Silves 109 professores (média dos últimos 5 anos – 111 docentes). Deste total 79 (72%) pertencem ao QE, 8 (7%) ao QZP e 22 (20%) são contratados. Ou seja, 80% do total dos docentes são profissionalizados. Passaram à nova carreira de professor titular 18 docentes

Quadro 24 - Evolução do Pessoal Docente

Anos	QND	QZP	Contra tados	Total	Obs.
1999/2000	76	8	20	104	
2004/2005	76	10	26	112	
2005/2006	78	9	20	107	
2006/2007	79	9	35	123	
2007/2008	79	8	22	109	N.º de Prof. Titulares - 18

Mais de 50% do total do corpo docente lecciona há mais de 15 anos; cerca de 30% lecciona há mais de 20 anos; cerca de 15% lecciona há mais de 25 anos.

Os números em apreço revelam que a estabilidade e a experiência do corpo docente é elevada, sendo que em termos de competências académicas e profissionais para o exercício das funções lectivas, a ESS reúne um colectivo de quadros superiores capazes de um bom desempenho. Não devemos escamotear um certo desencanto que grassa na classe docente relativamente às novas políticas do ME.

A distribuição do serviço docente é feita de acordo com um conjunto de procedimentos e orientações que é aprovado anualmente em Conselho Pedagógico, observando a legislação em vigor. Por exemplo, as turmas do 12.º ano de escolaridade são atribuídas obrigatoriamente a docentes do QE, salvo qualquer situação excepcional, levando-se em linha de conta também o critério da assiduidade; os cargos de Director de Turma são entregues a docentes com maior número de anos de experiência profissional; os Coordenadores de Departamento são escolhidos de entre os professores titulares.

No que concerne à assiduidade dos docentes, a escola tem um plano de aulas de substituição com base nos tempos da componente não lectiva, que colmata as ausências (informadas e justificadas previamente), potencia o melhor aproveitamento dos recursos humanos disponíveis e maximiza o número de aulas dadas.

1.5 Pessoal Não Docente

A distribuição do pessoal não docente, 45 no total, apresenta-se da seguinte forma: 14 (administrativos), 25 (auxiliares de acção educativa), 3 (operários/cozinheiras), 2 (guardas-nocturnos) e 1 (Psicóloga). O seu número tem vindo a cair nos últimos anos.

Quadro 25 - Evolução do Pessoal Não Docente

Anos	Admi nist	Auxi liares	Operá rios	Psicó loga	Ou tros	Total
1999/2000	12	33	5		2	52
2004/2005	14	28	3		2	47
2005/2006	14	26	3	1	2	46
2006/2007	14	25	3	1	2	45
2007/2008	14	25	3	1	2	45

São contratados a termo certo 4 funcionários (2 assistentes administrativos, 1 auxiliar de acção educativa e 1 cozinheira).

No sector administrativo destacamos o funcionamento das seguintes áreas funcionais: Chefia dos Serviços (1), alunos (2), vencimentos (1), tesouraria (1), contabilidade/projectos financiados (1), Expediente (1) pessoal docente (2), SASE (2). No Centro de Formação João de Deus estão colocados 3 assistentes administrativos.

Na área administrativa é suficiente o número de funcionários, sendo boa a capacidade de resposta às tarefas de suporte ao processo de ensino. Por outro lado, consideramos que os serviços administrativos necessitam de um quadro técnico com formação em contabilidade com aptidão para implementar e gerir o novo Plano Oficial de Contabilidade Pública.

A escola carece igualmente de um quadro técnico com competências na área das novas tecnologias da informação, apto a gerir a rede informática que cada vez é mais extensa e complexa e capaz de reflectir e agir sobre a mesma, de modo estruturado e permanente.

O número de auxiliares de acção educativa revela-se insuficiente para o normal funcionamento do estabelecimento de ensino cujo horário se estende desde as 07.30 horas

até às 24.00 horas. Existem várias tarefas que não são cumpridas cabalmente por ausência de recursos humanos.

O nível de absentismo dos auxiliares de acção educativa afecta pontualmente a organização das actividades da escola, carecendo de ser combatido, não obstante se notar um certo descontentamento relativamente às suas condições sócio-laborais (baixos salários).

1.6 Recursos Financeiros

O financiamento com origem no orçamento de estado (OE) está aquém das reais necessidades da escola quer em termos de despesa corrente quer em termos de despesa de capital. O OE representa em média **20 por cento** da despesa global da escola (2007 – 102 670 euros). Os restantes **80 por cento** são gerados a partir da iniciativa do estabelecimento de ensino (2007 – 406 039 euros). A boa dinâmica da escola no que concerne à implementação de candidaturas externas (Medidas PRODEP, Ciência Viva, Sócrates, etc) têm viabilizado a obtenção de recursos financeiros adicionais que são fundamentais para o seu regular funcionamento e promoção do investimento.

O Conselho Administrativo (CA) que é integrado pelo Presidente do Conselho Executivo (Presidente do CA), pelo Vice-Presidente do Conselho Executivo (Vice-Presidente do CA) e pela Chefe dos Serviços Administrativos (Vogal do CA) define a política orçamental da escola, com base na inventariação das necessidades e na prévia auscultação dos vários sectores, cuja aprovação final (da Proposta de Orçamento) compete à Assembleia de Escola.

2. Processo de Auto-Avaliação da Escola Secundária de Silves

A Escola Secundária de Silves desenvolveu um processo de auto avaliação (2005/2006) tendo por base o modelo da EFQM. Este processo foi desenvolvido por um grupo avaliador constituído por 6 (seis) docentes e 2 (dois) administrativos. Este grupo avaliador recebeu formação técnica e pedagógica para o efeito.

No processo de auto avaliação participaram, o grupo avaliador que se reuniu durante dez sessões, e, através de questionários, os Alunos, Encarregados de Educação, bem como

todo o Pessoal Docente, Pessoal não Docente e Sociedade. Para além da informação recolhida através dos questionários foi também tratada informação sobre os resultados académicos e análise qualitativa de documentos e recursos pedagógicos associada aos nove critérios do modelo.

Foi feita análise qualitativa e análise quantitativa. Quanto à primeira foram identificados 108 pontos fortes e 101 oportunidades de melhoria. No âmbito da segunda, a Escola alcançou 421.5 dos 1000 pontos preconizados pelo Modelo de Excelência EFQM.

Mas mais importante que os pontos encontrados, é sobre os pontos fortes e principalmente sobre as oportunidades de melhoria que a escola irá encontrar a sua dinâmica de melhoria. Assim, o grupo avaliador, tendo como base as 101 (cento e uma) oportunidades de melhoria e alguns dos pontos fortes identificados na Auto Avaliação, deixou como recomendações 17 (dezasete) acções de melhoria e sugeriu alguns meios necessários para a sua concretização e indicou a necessidade de estar explícito no plano de acção o (s) responsável (s), um prazo e o resultado esperado com a concretização de para cada uma delas. Essas acções integraram um plano de acção da Escola.

O resultado da Auto Avaliação foi apresentado em plenário à escola. As acções propostas pelo grupo avaliador foram apresentadas ao conselho executivo, que as apresentou em Pedagógico. Tal como tinha sido recomendado, as acções foram integradas num plano de acção que foi aprovado em Conselho Pedagógico.

Como o grupo avaliador tinha cessado funções, foi criada uma nova estrutura “Observatório da Qualidade / Grupo de Avaliação Interna, directamente ligado ao Conselho Pedagógico através do seu coordenador (eleito pelos elementos do grupo).

O Observatório passou a monitorizar o plano de acção aprovado. Essa monitorização fez-se através de auditorias. Este grupo de professores fez formação específica para desempenhar esta tarefa.

No final da avaliação o Observatório construiu e apresentou em Pedagógico a referida avaliação

O “Observatório da Qualidade / Grupo de Avaliação Interna, depois de reflectir sobre a avaliação do Plano de Acção 2006/2007, fez uma proposta de novo Plano de Acção para 2007 / 2008 que foi rectificado e aprovado pelo Conselho Pedagógico. Este Plano de Acção continuará a ser monitorizado pelo Observatório da Qualidade / Grupo de Avaliação Interna que dividiu tarefas e acabou de fazer a primeira auditoria deste ano lectivo

A Auto avaliação despoletou um processo de melhoria contínua. Estão já a ser feitos novos questionários aos Alunos, Encarregados de Educação, Pessoal Docente, Pessoal não Docente e à Sociedade. A análise de resultados, de acordo com os indicadores que a escola definiu, está a ser feita continuamente.

2.1 - Relatório de Auto-Avaliação 2005 / 2006

A Auto Avaliação desenvolveu-se ao longo de 40 (quarenta) horas presenciais e muitas mais não presenciais. As presenciais foram distribuídas por dez sessões, ao longo das quais se avaliaram os nove critérios que se dividem em partes de critério e para todas elas o grupo avaliador encontrou pontos fortes e oportunidades a melhorar. No espaço inter-sessões presenciais todos os elementos do grupo avaliador tinham como tarefa, através de pesquisa, a recolha de dados a analisar nas sessões presenciais.

Para concretizar todo este processo adoptou-se uma determinada estratégia que assentou no seguinte percurso:

1. Na primeira sessão, o modelo a utilizar foi explicado a todo o grupo e de seguida dividiram-se tarefas. Para tal, o grupo avaliador foi dividido em pequenos grupos que ficaram responsáveis pela análise de determinado (s) critério (s). Cada um dos pequenos grupos designou um relator.
2. Cada critério possuía um guião para cada uma das partes em que se divide. Nele foram indicadas questões para as quais se procuravam respostas, devidamente suportadas por evidências, constatações físicas, entrevistas, questionários.
3. Os relatores designados para o critério a avaliar, organizaram a forma de apresentação das conclusões a que chegaram, indicando as evidências que suportavam as conclusões a que chegaram.
4. No início da sessão, parte de critério a parte de critério, os relatores apresentaram ao grupo avaliador os resultados a que chegaram. Com base nessas conclusões identificaram pontos fortes e de oportunidades de melhoria.
5. Procedeu-se a uma “discussão” no grupo avaliador, para a qual as questões do guião foram revistas. Sempre que solicitadas, avançaram-se com precisões.
6. Foram distribuídas ao grupo avaliador “post-it’s” de várias cores e canetas grossas para procederem à expressão das suas opiniões.

7. Os membros do grupo, de forma individual, redigiram, com o marcador grosso, em “post-it” amarelo-vivo os pontos fortes e em “post-it” rosa as oportunidades de melhoria, tendo em conta a apresentação dos relatores e a discussão feita.
8. Nessa redacção teve-se em conta as regras seguintes: frases curtas (máximo 7 palavras), ideias precisas e concretas, frases completas (incluindo um verbo activo).
9. Colaram esses “post-its” em papel de cenário, afixado na parede, preparado para o efeito (dividido em tantas partes quantas as partes de critério e em cada parte de critério com uma coluna para colocar os pontos fortes, outra para as oportunidades de melhoria e, no meio destas, uma terceira coluna para a classificação quantitativa).

Foto 1 - Parte de critério com Pontos Fortes (amarelos vivos), Oportunidades de Melhoria (cor de rosa) e avaliação quantitativa



10. Um dos membros do grupo (ou o animador), leu todos os “post-its”, e, se existissem dúvidas pedia esclarecimentos suplementares.
11. Os “post-its” foram associados por afinidades de ideias, eliminados quando se repetiam, reformulados quando não correspondiam às regras indicadas.
12. Numeraram-se as várias linhas de ideias, de forma a facilitar a elaboração do relatório.

13. Procedeu-se à avaliação quantitativa segundo a lógica da abordagem, desdobramento e avaliação/revisão. Assim, num “post-it” de cor amarelo-claro cada participante votou individualmente. Esta votação foi feita, em percentagem, através de três números: um para a abordagem, outro para o desdobramento e o terceiro para a avaliação/revisão. Através das médias encontrámos a nota final (em percentagem).
14. Colaram-se definitivamente os “post-its” para que não se perdesse informação até ao momento da elaboração do relatório.

Foto 2 - Critério concluído



15. Quando concluídas todas as partes do critério retirou-se a folha de papel cenário e elaborou-se o relatório. Para tal, construíram-se frases que ilustravam e incluíam o conteúdo de todos os “post-its” que tínhamos organizado em várias linhas e que transformámos em frases que, por sua vez, nos levaram aos pontos fortes e às oportunidades de melhoria.

Com base em todos estes dados, foi elaborado o relatório do Quadro 26.

Quadro 26 - Relatório de Auto-Avaliação 2005 / 2006 da ESS

CRITÉRIO Nº 1 Liderança	<p>Como os órgãos da administração e gestão da escola, as estruturas de orientação educativa e todos os que lideram equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvem e facilitam o alcançar da missão, da visão e dos valores da escola, constantes no seu Projecto Educativo; - Desenvolvem os valores necessários para o sucesso sustentável e os implementam através de acções e comportamentos apropriados; - Se norteiam por uma constância de propósitos e, quando necessário, demonstram capacidade para alterar o rumo da organização e inspiram as suas pessoas.
PONTUAÇÃO OBTIDA 47,4 %	
Parte de critério 1a) Todos os que têm funções de liderança desenvolvem a missão, a visão e os valores da Escola constantes no seu Projecto Educativo, e actuam como modelos de uma cultura da Excelência?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<ol style="list-style-type: none"> 1. A Direcção Executiva, Pedagógico e Assembleia de Escola, propuseram, aprovaram e ratificaram o PEE. 2. A Direcção Executiva e o Pedagógico, proporcionam os meios necessários à concretização do Plano de Actividades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir os principais valores a desenvolver na Escola no seio dos alunos.
Parte de critério 1b) A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão e administração da Escola bem como outros coordenadores do processo educativo estão pessoalmente envolvidos em assegurar que o sistema de gestão da Escola é desenvolvido, implementado de uma forma activa, e é melhorado continuamente?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<ol style="list-style-type: none"> 3. A Direcção Executiva envolve-se pessoalmente no funcionamento da Escola de forma a dar seguimento à sua política. 4. Na elaboração de horários faz-se prevalecer critérios que têm em conta o sucesso educativo dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. A Direcção Executiva deverá utilizar os relatórios críticos dos professores para avaliar e rentabilizar mais as suas capacidades. 3. A Direcção Executiva deverá elaborar relatórios relativos à execução do Plano de Actividades, com as pessoas envolvidas
Parte de critério 1c) A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão e administração da Escola bem como outros coordenadores do processo educativo interagem com alunos, pais, parceiros, comunidade educativa e com a sociedade em geral?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
Não identificados	<ol style="list-style-type: none"> 4. Promover mais actividades em conjunto com outras Escolas do Concelho.

Parte de critério 1d) A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão da Escola reforçam uma cultura de excelência ouvindo, motivando, apoiando e reconhecendo o pessoal docente e não docente da Escola?			
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA	
5. A Escola promove o reconhecimento dos melhores alunos. 6. A Direcção executiva é acessível a todos e responde activamente e de forma adequada às questões que lhe são colocadas. 7. A Escola apoia activamente todos os professores e funcionários que têm iniciativas de inovação e melhoria.		5. A Direcção Executiva deve promover a divulgação de boas práticas de forma pública. 6. A Direcção Executiva deve motivar mais o pessoal docente e não docente a procurar melhorias. 7. Deve-se promover a recolha de sugestões na Escola.	
Parte de critério 1e) A Direcção Executiva e os outros órgãos de gestão da Escola lideram e desenvolvem planos que promovem a mudança, constituindo-se como motores dessa mudança?			
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA	
8. A Direcção Executiva procura garantir os recursos necessários à mudança. 9. A Direcção Executiva assume claramente a liderança nas principais mudanças na Escola.		8. A Direcção Executiva deve medir e rever a eficácia das acções de melhoria empreendidas. 9. A Direcção Executiva deve comunicar mais os projectos de melhoria, e a sua justificação, aos diversos interessados na actividade da Escola.	
CRITÉRIO Nº 2 Política e Estratégia	- Como a escola implementa a sua missão e visão definidas no seu Projecto Educativo através de uma estratégia claramente centrada nas expectativas dos alunos, encarregados de educação e dos diferentes sectores da comunidade educativa.		
PONTUAÇÃO OBTIDA 43,1 %	- Como essa estratégia é suportada por políticas, planos, objectivos e processos desenvolvidos e desdobrados nos projectos desenvolvidos pela escola e operacionalizados através do seu Plano Anual de Actividades		
Parte de critério 2 a) A política e a estratégia, consubstanciadas no Projecto Educativo da Escola, são baseadas no conhecimento das necessidades e expectativas presentes e futuras da comunidade educativa e suportadas numa informação coerente, pertinente, completa e sistemática?			
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA	
10. Houve recolha da informação relativa a necessidades e expectativas dos diversos actores da comunidade educativa para elaboração do PEE. 11. A comunidade educativa foi envolvida na sua elaboração.		10. A elaboração deste PEE não teve em conta uma avaliação adequada do PEE anterior. 11. A recolha de informação foi algo limitada,	

<p>12. As diversas etapas da Elaboração do PEE deram origem a registo.</p> <p>13. A informação recolhida foi coerente, pertinente e completa.</p>	<p>recorrendo-se a entrevistas de alguns elementos, e inquéritos com questões abertas de difícil sistematização e tratamento pouco objectivo.</p> <p>12. O resultado foi divulgado apenas parcialmente (a professores). A comunidade exterior, pais e funcionários não tiveram conhecimento dos resultados, tendo a divulgação sido feita na sala de professores.</p> <p>13. Não foi feita qualquer auscultação na comunidade exterior da Escola.</p>
<p>Parte de critério 2 b) A política e a estratégia da escola são baseadas em informações sobre medidas de desempenho, investigação, aprendizagem organizacional e actividades criativas associadas?</p>	
<p>PONTOS FORTES</p>	<p>OPORTUNIDADES DE MELHORIA</p>
<p>14. A Escola fez mudanças tendo em conta a sua experiência anterior (aprendizagem organizacional).</p> <p>15. Houve investigação na procura de alguns pontos fortes e oportunidades antes da elaboração do actual PEE.</p> <p>16. Os sectores “nevrálgicos” foram envolvidos (CE,CP,AE, D e G) na busca de oportunidades.</p> <p>17. Foi realizada uma acção de formação visando essa busca de informação para o PEE.</p>	<p>14. A nova definição da política não se baseia na avaliação dos resultados anteriores.</p> <p>15. O levantamento de medidas objectivas de desempenho não foi feito, nem o PEE se baseia em algumas estatísticas que permitam identificar pontos de melhoria de forma mais objectiva.</p> <p>16. A aprendizagem organizacional é incompleta e encontra-se pouco identificada.</p>
<p>Parte de critério 2 c) A política e a estratégia da escola é desenvolvida, revista e actualizada?</p>	
<p>PONTOS FORTES</p>	<p>OPORTUNIDADES DE MELHORIA</p>
<p>18. Os documentos são revistos e actualizados (embora apenas pontualmente).</p> <p>19. Existem documentos que formulam a política e a estratégia (PEE, PAE, RI).</p> <p>20. O RI sofre actualizações sempre que necessário.</p>	<p>17. Pouca articulação entre os diversos documentos da Escola, nomeadamente PEE e PAE.</p> <p>18. Não há evidência de uma verdadeira implementação do PEE.</p> <p>19. Falta rigor no cumprimento dos prazos. O PEE só foi aprovado em 2006.</p> <p>20. Não houve ainda uma revisão completa do RI.</p>

Parte de critério 2 d) A política e a estratégia da escola é comunicada, desdobrada através de uma rede de processos chave e implementada?

PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>21. Apreciável grau de cumprimento do PAE.</p> <p>22. Aplicação do RI.</p> <p>23. Os documentos foram divulgados à comunidade educativa (embora com algumas limitações).</p>	<p>21. A ligação entre documentos não é clara.</p> <p>22. Não há desdobramento do PEE nos restantes processos da Escola.</p> <p>23. Manifesta-se alguma falta de articulação entre os documentos definidores das políticas e o funcionamento das actividades, projectos e seu desenvolvimento, nomeadamente na área pedagógica.</p> <p>24. Fazer do PEE um documento orientador e vivo.</p> <p>25. Melhorar a divulgação dos documentos nomeadamente a encarregados de educação, e alunos.</p> <p>26. Implementar o preconizado pelo PEE, através de actividades coerentes com o seu conteúdo.</p> <p>27. Avaliar as actividades realizadas.</p>

CRITÉRIO Nº 3

Gestão das Pessoas

Como a Escola gere, desenvolve, e liberta os saberes e o pleno potencial das pessoas / colaboradores (docentes e não docentes), a nível individual, de equipas ou da Escola como um todo.

**PONTUAÇÃO
OBTIDA
57,5 %**

Como a escola planeia estas actividades por forma a apoiar a sua política e estratégia e a operacionalidade efectiva dos seus processos.

Parte de critério 3 a) Como são planeados, geridos e melhorados os Recursos Humanos para tornar exequível o projecto educativo da Escola? (Se se desenvolvem políticas, estratégias e planos de recursos humanos)?

PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>24. Os RH são planeados, quer no que se refere a docentes, cuja planificação obedece a um processo devidamente estruturado, quer a não docentes. As necessidades são analisadas regularmente e, salvo casos excepcionais, são satisfeitas.</p> <p>25. O pessoal disponível é considerado suficiente para a prossecução do PEE.</p> <p>26. Os RH são melhorados através de acções de formação ou outras (prosseguimento de estudos, etc)</p>	<p>28. As funções desempenhadas pelo PND não se encontram descritas de forma clara.</p> <p>29. O PND considera que as condições de trabalho não são as mais adequadas, sendo que os aspectos relacionais entre PND têm uma forte influência na sua atitude face ao trabalho que desenvolvem.</p>

<p>27. As funções do pessoal docente estão devidamente descritas, sendo que o Regulamento Interno indica de forma clara as funções dos diversos órgãos.</p> <p>28. As condições de trabalho são globalmente adequadas ao desempenho do pessoal (nomeadamente docentes).</p>	<p>30. O Plano de formação deverá ser mais adequado às necessidades do pessoal docente</p>
<p>Parte de critério 3 b) Como é que as competências e os saberes do pessoal docente e do pessoal não docente se mostram adequados a uma correcta execução das respectivas funções, quer individualmente, quer em equipa, e como é que essas competências e saberes são identificados, desenvolvidos e sustentados?</p>	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>29. As competências e saberes (no domínio formal), encontram-se identificadas, e são adequadas ao desempenho das funções definidas, quer no PD quer PND.</p> <p>30. Existe plano de Formação (do CFJD), o qual é elaborado tendo em conta os pedidos; esse plano, bem como outras actividades, promovem desenvolvimento para o PD e PND.</p> <p>31. Existe avaliação do PD e PND, de acordo com o preconizado legalmente.</p> <p>32. Os recém - admitidos são devidamente enquadrados e acompanhados na sua integração na Escola.</p>	<p>31. As competências informais devem ser melhor conhecidas e aproveitadas pela Escola.</p>
<p>Parte de critério 3 c) pessoal docente e não docente é envolvidos e responsabilizado?</p>	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>33. O pessoal é envolvido nas actividades dos grupos, departamentos, grupos de trabalho PEE, projectos.</p> <p>34. Procura-se promover o trabalho de equipa, caso de horários, matrículas, secretariado de exames PEE.</p> <p>35. Existe delegação de acordo com o definido na Legislação nas diversas instâncias da Escola.</p> <p>36. A criatividade é incentivada e não são postos obstáculos a formas novas de trabalho com os alunos, a formas de expressão criativas ou a novas ideias para a Escola.</p> <p>37. Promove-se a melhoria, como pode ser posto em evidência pelas acções desenvolvidas pela Escola nesse domínio durante o presente ano.</p>	<p>32. Deve ser mais incentivado o trabalho em equipa entre docentes, nos grupos e departamentos.</p> <p>33. Maior envolvimento de docentes e não docentes em conjunto na prossecução das actividades da Escola de forma estruturada.</p>

Parte de critério 3 d) A comunidade escolar e a escola dialogam?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<div>38. Existe uma efectiva difusão da informação através de diversos meios: OS, difusão de legislação, despachos, placards, Internet, etc; também se difunde informação de carácter geral.</div> <div>39. Os mecanismos de comunicação estão claramente identificados.</div> <div>40. Existe partilha de objectivos e sua comunicação através de reuniões, e reuniões normais dos órgãos da Escola.</div> <div>41. A informação atinge todos os elementos do pessoal da Escola PD e PND.</div>	<div>34. A comunicação horizontal deve ser melhorada permitindo uma melhor transversalidade das actividades da Escola entre PD e PND, entre grupos, departamentos.</div> <div>35. Deve ser feita avaliação acerca dos processos de comunicação.</div>
Parte de critério 3 e) A escola recompensa, reconhece e cuida dos colaboradores?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<div>42. Valorizam-se publicamente as pessoas e as suas boas práticas.</div> <div>43. Fomenta-se um ambiente solidário, bem como algumas actividades de convívio entre o pessoal.</div> <div>44. Procura-se ter em atenção as pessoas na elaboração dos horários, sem, no entanto ter os alunos como primeiro critério de decisão.</div>	<div>36. O reconhecimento deve ser formalizado.</div> <div>37. As boas práticas devem ser divulgadas, partilhadas e reconhecidas em meios de difusão interna.</div> <div>38. Deve ser avaliado aquilo que é feito no domínio do reconhecimento, mas também relativamente à forma como se tratam os que não cumprem (quando é o caso).</div>
<div>CRITÉRIO Nº 4</div> <div>Parcerias e Recursos</div>	<div>Como a escola planeia e gere os seus recursos internos e as parcerias externas tendo em vista a sua Política e Estratégia e a operacionalidade efectiva dos seus processos, de modo a viabilizar o Projecto Educativo e o Plano de Actividades.</div>
<div>PONTUAÇÃO</div> <div>OBTIDA</div> <div>48,4 %</div>	
Parte de critério 4 a) As parcerias são geridas?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<div>45. Algumas parcerias estão estabelecidas, nomeadamente com empresas, autarquias e colectividades.</div> <div>46. A escola tem procurado gerir programas co-</div>	<div>39. Possibilidades de estabelecer mais parcerias, nomeadamente nos domínios do desporto, da cultura e do património.</div> <div>40. Procurar o levantamento de</div>

<p>financiados.</p> <p>47. Parcerias estabelecidas com escolas estrangeiras, no âmbito de programas europeus.</p> <p>48. Parcerias com empresas permitiram estabelecer alguns CEF com bons resultados.</p>	<p>necessidades do mercado e sensibilização dos operadores económicos visando a maior adequação dos cursos ao mercado.</p> <p>41. As parcerias estabelecidas devem ser submetidas a avaliação periódica.</p> <p>42. Formalizar as parcerias estabelecidas.</p> <p>43. Poderá existir no Conselho Executivo um responsável pelas relações com parceiros.</p>
Parte de critério 4 b) Os recursos financeiros são geridos?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>49. Existe avaliação das decisões de investimento mais importantes.</p> <p>50. A Escola executa uma gestão financeira dentro das normas que lhe estão definidas, existindo alguns critérios com base nos quais essa gestão é assegurada.</p> <p>51. Existe um orçamento anual.</p>	<p>44. Desejável maior autonomia financeira, sendo o actual sistema de duodécimos inadequado. No entanto legalmente não é possível alterar.</p> <p>45. Procurar apoios externos, em alternativa. Eventualmente de entidades empresariais.</p> <p>46. Política de compras deverá ser mais controlada.</p> <p>47. Racionalizar alguns custos.</p>
Parte de critério 4 c) As instalações, equipamentos e materiais são geridos?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>52. Existe uma gestão dos espaços adequada.</p> <p>53. Existem contratos de manutenção de alguns equipamentos, nomeadamente informáticos.</p> <p>54. Os recursos materiais encontram-se inventariados.</p> <p>55. Existem planos de emergência periodicamente testados</p>	<p>48. A desenvolver a ideia da reciclagem e promover meios para a levar à prática de forma mais clara.</p> <p>49. Controlar o desperdício de água e da energia.</p> <p>50. Assegurar um mais eficaz controlo de entradas e saídas.</p> <p>51. Necessidade de mais meios audiovisuais (projectores. Por exemplo).</p> <p>52. Melhoria da gestão da rede informática.</p> <p>53. Deveria ser dada atenção ao conforto dos alunos (cortinas, climatização, etc).</p> <p>54. Prever a existência de um responsável técnico para o material informático.</p>

Parte de critério 4 d) A tecnologia é gerida?		
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<div>56. A Escola está tecnologicamente dotada de meios, os quais se procuram actualizar.</div> <div>57. É assegurada uma renovação de meios procurando tecnologias mais actuais.</div>		<div>55. Sensibilizar para o uso adequado do equipamento existente, optimizando as tecnologias existentes e disponíveis.</div> <div>56. Reforçar os meios multimédia na Escola</div> <div>57. Designar uma pessoa para se responsabilizar pelos meios tecnológicos, assegurando a sua disponibilidade e correcta utilização.</div> <div>58. O equipamento informático da sala dos DT carece de melhoria.</div>
Parte de critério 4 e) A informação e o conhecimento são geridos?		
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<div>58. Centro de recursos atractivo e em melhoria permanente.</div> <div>59. Plataforma moodle.</div> <div>60. Acesso fácil e rápido à informação.</div> <div>61. A segurança dos dados é assegurada.</div> <div>62. Divulgação do material da biblioteca.</div>		<div>59. Melhorar o site, sendo que a plataforma moodle deve ser também vocacionada para consulta pelo exterior.</div> <div>60. Combater o pelágio e a cópia por parte dos alunos.</div> <div>61. Melhorar o acesso a informação por parte dos utilizadores internos (funcionários).</div>
<div>CRITÉRIO Nº5</div> <div>Processos</div> <div>(pedagógicos e de suporte)</div>	<div>Como a Escola concebe, gere e melhora os seus processos (de ensino e aprendizagem, gestão e administração), de forma a concretizar plenamente a sua política e estratégia e a gerar valor acrescentado para os seus alunos, encarregados de educação, sociedade em geral e outras partes interessadas.</div>	
<div>PONTUAÇÃO</div> <div>OBTIDA</div> <div>46,3 %</div>		
Parte de critério 5 a) A Escola identifica, concebe e gere os seus processos?		
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<div>63. Os processos estão identificados no Manual da Qualidade, têm responsáveis e são geridos.</div> <div>64. A Escola avalia os seus processos, nomeadamente o seu processo de ensino/aprendizagem, em sucessivas reuniões de departamento, grupo ou conselhos de turma.</div>		<div>62. Alguns dos processos indicados na Manual da Qualidade não são submetidos a qualquer avaliação, nomeadamente os processos administrativos, processo de compras, entre outros. Prever avaliação.</div>

65. Definição da estrutura operacional da contabilidade.	63. As avaliações feitas a processos devem dar origem a evidências que formalizem as avaliações feitas. 64. Avaliação da forma de avaliar o processo de ensino/aprendizagem.
Parte de critério 5 b) Os processos são melhorados?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
66. Foram realizadas melhorias nos processos, nomeadamente, centro de recursos, secretaria, com melhorias no domínio da organização e dos meios materiais. 67. No processo ensino aprendizagem, as avaliações conduzem a aplicar melhorias. 68. Procura-se o trabalho cooperativo para produzir melhorias	65. As acções de melhoria devem ser formalizadas, e serem reflexo de linhas de orientação de melhoria que devem resultar dos PEE. 66. As avaliações feitas devem conduzir a planos de melhoria após o estabelecimento de prioridades pela Escola. 67. Poderá ser mais incentivado o trabalho cooperativo entre docentes.
Parte de critério 5 c) Os serviços são concebidos e desenvolvidos com base nas expectativas dos clientes?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
69. Os serviços são “pensados” em função dos clientes, nomeadamente organização de horários, serviços administrativos, etc. 70. A oferta educativa, nomeadamente CEF, tem em conta as expectativas dos “clientes”, embora com algumas limitações (disponibilidade de professores, por exemplo); quanto ao Ensino Secundário a oferta não depende de decisões da Escola. 71. Na área de Secretaria procurou-se satisfazer as expectativas através de reorganização, atendimento personalizado e desburocratizar	68. Procurar novas oportunidades no domínio dos CEF. 69. Orientar todos os serviços numa lógica de serviço ao cliente (biblioteca, papelaria, cantinas etc).
Parte de critério 5 d) Como é que a Escola integra as suas ofertas educativas numa política de empregabilidade, as divulga e segue o desenvolvimento dos seus alunos?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
72. A oferta da Escola assegura, no caso dos CEF, um alto nível de empregabilidade. 73. A divulgação é feita de uma forma adequada através de órgãos de comunicação, deslocação a Escolas, visita a empresas. 74. Acompanha-se a evolução dos alunos nos estágios.	70. Melhorar o acompanhamento dos alunos até à obtenção de emprego (caso dos CEF), ou no caso de prosseguirem estudos. 71. A oferta encontra-se condicionada por limitações de docentes, financiamentos,

	etc. 72. Divulgar através do site.
Parte de critério 5 e) As relações com os “clientes” são geridas e valorizadas?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
75. Estão estabelecidos alguns protocolos com empresas e universidades. 76. Fomentam-se relações com entidades empregadoras.	73. Desenvolver as relações com as entidades autárquicas.
CRITÉRIO Nº6 Resultado dos Clientes	<p>Como a Escola mede e alcança, de forma abrangente, os resultados relativamente aos destinatários do serviço educativo que presta. (Vamos considerar o aluno como destinatário directo e imediato do serviço prestado, e indirectamente as famílias).</p> <p>Examina-se ainda como a escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica os seus diversos grupos de alunos, - Faz a sua gestão, - Define indicadores para medir a satisfação dos alunos e suas famílias - Avalia os resultados
PONTUAÇÃO OBTIDA 47,2 %	
Parte de critério 6 a) Como é que os alunos e os pais/encarregados de educação percebem a Escola (quanto à imagem global que dela têm, ao ensino/aprendizagem e aos serviços prestados pela escola)?	
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA
<p>Alunos:</p> <p>77. Os professores no início do ano informam acerca de programas, finalidades e objectivos (97%).</p> <p>78. Existe uma boa relação entre os alunos (95%).</p> <p>79. Gostam de estar na turma. (91%).</p> <p>80. Sentem-se justamente avaliados. (88%).</p> <p>81. Há uma boa relação entre os professores e alunos. (85%)</p> <p>82. Os alunos sentem-se à vontade na sala de aulas para porem dúvidas. (85%)</p> <p>83. Sentem que participam e tomam iniciativas nas actividades da Escola. (82%)</p> <p>Encarregados de educação:</p> <p>84. O DT comunica o horário de atendimento. (95%)</p> <p>85. Estou satisfeito por o meu educando frequentar esta Escola. (89%)</p> <p>86. O Pessoal não docente atende-me bem quando o procuro para tratar de qualquer assunto. (78%)</p> <p>87. As convocatórias são feitas com a antecedência adequada (75%)</p>	<p>Alunos:</p> <p>74. Na Escola existe um sistema do controlo de entradas que funciona. (20%)</p> <p>75. Satisfação com os serviços prestados na cantina. (29%)</p> <p>76. Conhecimento do RI. (29%)</p> <p>77. Satisfação com a alimentação na cantina. (33%)</p> <p>78. Satisfação com limpeza das casas de banho. (37%)</p> <p>Encarregados de educação:</p> <p>79. Conhecimento do PEE. (18%)</p> <p>80. Na Escola existe um sistema de controlo de entradas (22%)</p> <p>81. O serviço de Psicologia orienta os alunos. (27%)</p> <p>82. AS opiniões dos pais são tidas em conta (29%)</p>

88. Estou satisfeito com a atendimento que a Escola proporciona aos encarregados de educação (71%)	83. Conheço o RI. (31%)																								
Parte de critério 6 b) Como a Escola obtém os indicadores de desempenho, previamente definidos, permitindo quantificar e qualificar os resultados da Escola, em particular os resultados académicos dos alunos? A Escola tem este tipo de indicadores permanentemente actualizados e acessíveis?																									
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA																								
Indicadores considerados: taxa de transição e taxa de abandono. 89. Evolução favorável da taxa de transição do 10º e 11º anos. 90. Diminuição da taxa de abandono 10ºano.	84. Inverter degradação da taxa de sucesso do 12ª ano. 85. Estabelecer objectivos e acompanhar evolução. 86. Taxa de abandono com comparação muito desfavorável com outras escolas.																								
<table><tr><th colspan="4">TAXA DE SUCESSO</th></tr><tr><th></th><th>2002/2003</th><th>2003/2004</th><th>2004/2005</th></tr><tr><td>12º ano</td><td>44,02</td><td>37,50%</td><td>35,50%</td></tr><tr><td>11º ano</td><td>76,7</td><td>81,40%</td><td>81,40%</td></tr><tr><td>10º ano</td><td>54,4</td><td>58%</td><td>67,20%</td></tr><tr><td>GLOBAL</td><td>58,37</td><td>59,70%</td><td>61,40%</td></tr></table>		TAXA DE SUCESSO					2002/2003	2003/2004	2004/2005	12º ano	44,02	37,50%	35,50%	11º ano	76,7	81,40%	81,40%	10º ano	54,4	58%	67,20%	GLOBAL	58,37	59,70%	61,40%
TAXA DE SUCESSO																									
	2002/2003	2003/2004	2004/2005																						
12º ano	44,02	37,50%	35,50%																						
11º ano	76,7	81,40%	81,40%																						
10º ano	54,4	58%	67,20%																						
GLOBAL	58,37	59,70%	61,40%																						
CRITÉRIO Nº7 Resultados do Pessoal PONTUAÇÃO OBTIDA 39,3 %	O que a Escola está a alcançar relativamente ao pessoal docente e não docente: - Tendências relativas ao grau de satisfação dos docentes e não docentes que prestam serviço na Escola (tendo em atenção o respeito pelo indivíduo, pela sua motivação, formação, informação e participação)																								
Parte de critério 7 a) Qual a percepção que o pessoal docente e não docente tem sobre a Escola onde exerce a sua actividade?																									
PONTOS FORTES	OPORTUNIDADES DE MELHORIA																								
Pessoal Docente: 91. Gostam do trabalho que desenvolvem na Escola (86%). 92. A comunicação com a Direcção é fácil. (83%). 93. As informações e legislação emanado do Ministério é	Pessoal Docente: 87. Participar mais na organização do Regulamento Interno. 88. Participar na definição do Plano de Formação.																								

divulgada e está acessível (83%).		89. Conhecerem melhor os projectos da Escola e participar mais neles.	
94. Participam na avaliação das aprendizagens (78%).		90. Melhorar a articulação com as famílias.	
95. A Direcção preocupa-se em facultar os recursos necessários ao desempenho da actividade (73%)			
96. Estão satisfeitos com os alunos da Escola (72%).			
97. Conheço o Regulamento Interno. (71%)			
Pessoal não docente:		Pessoal não docente:	
98. Gostam do trabalho que desenvolvem na Escola (82,5%).		91. Os funcionários devem ser mais incentivados a dar ideias e a sugerir melhorias.	
99. Conhecem a função e suas tarefas (80%).		92. Na Escola os funcionários devem participar mais na tomada de decisões.	
100. Estão satisfeitos com os alunos (77,5%).		93. Os funcionários devem propor inovações e estas devem ser tidas em conta sempre que possível.	
101. Gostariam de permanecer na Escola (77,5%)		94. pessoal pessoalmente aquando de um desempenho excepcional.	
		95. Trabalhar mais em equipa.	
Parte de critério 7 b) Como a Escola obtém os indicadores de desempenho, previamente definidos, permitindo monitorizar os resultados da Escola no que respeita ao desempenho do pessoal docente e não docente? Estes indicadores são actualizados e estão acessíveis?			
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA	
Não identificados		Comentário: Formação, absentismo, avaliação de desempenho (não foram encontrados indicadores). Conhecidos os resultados de formação de PD e PND, no entanto apenas referentes a dois anos, não foram estabelecidos objectivos.	
CRITÉRIO Nº8 Impacte na Sociedade	A Escola mede e alcança, de forma abrangente, resultados relevantes em relação à sociedade:		
PONTUAÇÃO OBTIDA 14,3 %	Avalia-se o impacto que têm actividades da escola na comunidade e na sociedade em geral e ainda se a escola tem em conta a opinião da comunidade e se conhece o grau de satisfação da mesma comunidade em relação a si mesma (como a escola vê a comunidade e como a escola é vista pela mesma comunidade.		
Parte de critério 8 a) Qual a percepção da sociedade sobre o desempenho da Escola em termos de cidadania responsável, e sobre o envolvimento da Escola na comunidade em que opera?			
PONTOS FORTES		OPORTUNIDADES DE MELHORIA	
102. A imagem da Escola é boa na comunidade em que está		96. O comportamento dos alunos fora da	

<p>inserida (100%).</p> <p>103. A Escola empenha-se em que o nível educativo na sua zona de influência aumente (100%)</p> <p>104. A Escola proporciona visitas de estudo e outros contactos com o exterior (100%).</p> <p>105. A Escola preocupa-se com a segurança na circulação dos alunos na entrada e saída (100%).</p> <p>106. A Escola estabelece relações positivas com autarquias (86%).</p> <p>107. A Escola colabora em actividades culturais no seu concelho (86%).</p> <p>108. A Escola facilita a utilização das suas instalações às associações locais se solicitada.</p>	<p>Escola demonstra civismo e ajuda a melhorar a imagem da Escola. (14%)</p> <p>97. A Escola desenvolve iniciativas que visam esclarecer a população local acerca de assuntos da actualidade. (14%)</p> <p>98. A Escola colabora com outras Escolas em programas ambientais. (29%)</p> <p>99. A Escola tem um site com descrição das actividades e outras informações de interesse. (29%)</p> <p>100. A Escola desenvolve projectos culturais ou de lazer fora dos horários lectivos. (29%).</p> <p>101. A Escola envolve-se em acções de solidariedade social (29%).</p>
<p>Parte de critério 8 b) Permite evidenciar um conjunto de indicadores internos usados pela Escola para monitorizar, compreender, prever e melhorar o seu desempenho e prever as percepções da sociedade.</p>	
<p>PONTOS FORTES</p>	<p>OPORTUNIDADES DE MELHORIA</p>
<p>Não foram detectadas evidências.</p>	<p>Não foram detectadas evidências.</p>
<p>CRITÉRIO Nº9 Resultados chave de desempenho</p>	<p>Organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação aos elementos chave da sua política e estratégia.</p>
<p>PONTUAÇÃO OBTIDA 27,6 %</p>	<p>Partes de Critério:</p> <p>9a) Resultados chave do desempenho</p> <p>9b) Indicadores chave do desempenho</p>
<p>Parte de critério 9 a) Avaliam-se os resultados financeiros e não financeiros e o seu grau de execução.</p>	
<p>PONTOS FORTES</p>	<p>OPORTUNIDADES DE MELHORIA</p>
<p>Resultados chave de desempenho da Escola:</p> <p>Resultado já obtido no critério 6</p> <p>Taxa de transição 10º, 11º e 12º</p> <p>Taxa de abandono</p> <p>Taxa de Sucesso face ao valor esperado</p> <p>Resultados financeiros não aplicável.</p>	

Parte de critério 9 b) Indicadores definidos pela escola que permitem monitorizar, perceber. Prever e melhorar o desempenho da Escola, quer a nível dos processos e dos resultados académicos dos alunos, quer a nível dos recursos.

PONTOS FORTES				OPORTUNIDADES DE MELHORIA			
Indicadores considerados: Taxa de sucesso a Português e Matemática CIF / CEF (Português e Matemática) Actividade do SASE Actividade Inspectiva Auditorias PRODEP Frequência da Biblioteca							
	ANO	2002/2003					
		Matriculados		Aprovados		Tx Sucesso	
		Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
	10.º	294	180	163	75	55,4	41,7
	11.º	158	88	128	50	81	56,8
	12.º	179	107	161	74	89,9	69,2
	Total	631	375	452	199	71,6	53,1
2003/2004							
Matriculados		Aprovados		Tx Sucesso			
Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat		
293	188	162	79	55,3	42		
166	93	137	62	82,5	66,7		
164	104	119	68	72,6	65,4		
623	385	418	209	67,1	54,3		

2004/2005					
Matriculados		Aprovados		Tx Sucesso	
Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
252	257	180	154	71,43	59,92
184	114	152	78	82,6	68,42
166	106	143	72	86,1	67,92
602	477	475	304	78,9	63,73

Sucesso a Português/ Matemática:

Tendência positiva em 4 dos 6 resultados / 5 em 6: 66% / 83,3%

Comparação negativa em todos os casos: 0% / 0%

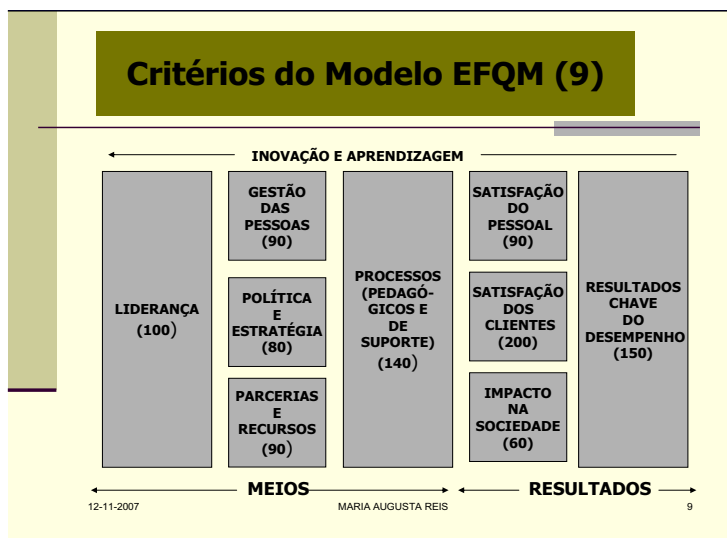
Não se encontraram objectivos: 0% / 0%

Causas que tenderam para a obtenção destes: 48%/48%

Para efeitos de avaliação quantitativa não foi possível estabelecer outros resultados

Baseados na pontuação que cada critério tem no Modelo EFQM os elementos que participaram no Grupo Avaliador fizeram a sua avaliação quantitativa.

Figura 7 - Critérios do Modelo EFQM



Fonte: site www.efqm.org

Com base nesta pontuação foi possível identificar a Auto-Avaliação quantitativa da E.S.S. (Quadro 27).

Quadro 27 – Auto-Avaliação Quantitativa

Critério		Avaliação da Escola em %	Pontos
1	Liderança (100)	47,4%	47.4
2	Política e Estratégia (80)	43,1%	34.4
3	Gestão das Pessoas (90)	57,5%	51.7
4	Parcerias e Recursos (90)	48,4%	43.5
5	Processos (140)	46,3%	64.8
6	Satisfação dos Clientes (200)	47,2%	94.4
7	Satisfação do Pessoal (90)	39,3%	35.4
8	Impacto na Sociedade (60)	14,3%	8.6
9	Resultados Chave de Desempenho (150)	27,6%	41.4
PONTUAÇÃO FINAL			421.5

O grupo avaliador, tendo como base as 101 (cento e uma) oportunidades de melhoria e alguns dos pontos fortes identificados na Auto Avaliação, deixou como recomendações 17 (dezassete) acções de melhoria e sugeriu alguns meios necessários para a sua concretização. Essas acções, no entender do grupo avaliador deveriam fazer parte do Plano de Acção da Escola. Deixou ainda como recomendação a necessidade de estar explícito no plano de acção o(s) responsável (s), um prazo e o resultado esperado para cada acção.

Os critérios de escolha das acções foram definidos em colaboração com o Conselho Executivo.

Quadro 28 - As 17 Acções de Melhoria Seleccionadas pelo Grupo Avaliador

AS 17 ACÇÕES DE MELHORIA SELECCIONADAS PELO GRUPO AVALIADOR	
ACÇÃO	MEIOS
<p>1. A Direcção Executiva e o Conselho Pedagógico devem motivar mais o pessoal docente, não docente, alunos e pais a procurar, sugerir e implementar melhorias na Escola. Relativamente a todas as melhorias introduzidas deve ser prevista uma avaliação dos resultados obtidos, o que obriga a identificar à partida quais os objectivos da acção. (1c, 1d, 1e, 6 a, 7 a)</p> <p>2. A Direcção Executiva e o Conselho Pedagógico devem estabelecer mecanismos de comunicação mais eficazes nos projectos da Escola de forma a dar a conhecer à Escola esses projectos e envolver neles as partes interessadas. (1c, 7a)</p> <p>3. Na elaboração do novo PEE deve ser tida em conta:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de sugestões. - Reuniões periódicas. - Divulgar resultado de inquéritos - Pedir ideias nas reuniões de grupos e departamentos. - Utilizar algumas das sugestões recolhidas para implementar as medidas. - Documentos, Jornal da Escola, Site - Identificar PF e OM.

<p>de formalização e de avaliação periódica a fim de identificar aspectos a melhorar e conhecer as que interessa reconduzir e aquelas que não têm mais valia para ambos os parceiros. (4 a)</p> <p>8. Desenvolver mais na Escola a ideia da reciclagem, promovendo a sua prática de forma mais adequada (4c).</p> <p>9. Melhorar o equipamento informático da sala dos DT. (4c)</p> <p>10. O site na Internet deve ser objecto de melhoria de forma a ser uma forma de comunicação da Escola com o exterior, nomeadamente a divulgação da oferta educativa. (4e)</p> <p>11. Todos os processos da Escola constando no seu Manual da Qualidade devem ser objecto de avaliação através de indicadores objectivos que permitam concluir da sua eficácia e da sua melhoria. (5b)</p> <p>12. A política de compras deve ser objecto de maior controlo e os fornecedores mais significativos devem ser objecto de avaliação periódica. (5b)</p> <p>13. Melhorar os serviços prestados na cantina. (6 a)</p> <p>14. Melhorar a limpeza das instalações sanitárias de alunos. (6 a)</p> <p>15. Divulgar a pais e alunos os documentos da Escola, e colocá-lo disponível no site. (6 a)</p> <p>16. Procurar assegurar um sistema de controlo de entradas que funcione efectivamente nos principais horários. (6 a)</p> <p>17. Inverter a degradação da taxa de sucesso do 12º ano. Estabelecer objectivos nos vários indicadores educacionais, acompanhar a sua evolução. (6 b, 9 a)</p>	<p>parceria, balanço) com PF e OM), avaliação final.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento efectivo de toda a Escola através de cartazes, sinalização, projectos relativos a reciclagem e a redução de consumos de energia, água, etc. - Adquirir o equipamento. - Construir e melhorar o site. - Criar indicadores objectivos e simples de avaliação; segui-los e divulgá-los. - Criar critérios de avaliação dos mais importante (com impacto na qualidade do serviço prestado). - Identificar os pontos a melhorar e com eles construir um plano de melhoria (com PND), para o pessoal, alunos e professores (utilizadores) a afixar. - Construir check-list de controlo. - Construir informação sintética, simples, de fácil compreensão, em papel ou no site, acerca dos documentos da Escola. - Criar cartão, funcionário disponível e outras soluções - Estabelecer objectivos, pôr a discussão, recolher opiniões de melhoria, designar um grupo de estudo, com equipa de PD e alguns ND conhecedores da realidade e que sugiram ideias de reforço do acompanhamento e identificação dos casos críticos. - Criar figura de tutor para áreas críticas. - Monitorizar os apoios.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

As acções propostas pelo grupo avaliador foram dadas a conhecer ao conselho executivo, que as apresentou no Conselho Pedagógico. O resultado da Auto-Avaliação foi apresentado em plenário a todo o pessoal da escola.

O grupo avaliador cessou aqui as suas funções.

Tal como tinha sido recomendado, as acções foram integradas num plano de acção que foi aprovado em Conselho Pedagógico.

2.2 Plano de Acção de Melhoria 2006 / 2007

Quadro 29 - Plano de Acção de Melhoria 2006 / 2007

Linhas de acção	Resultado esperado	Estratégias / Actividades / Procedimentos	Estruturas Educativas/ Responsáveis	Data
1. Mobilizar a Comunidade Educativa (CE) para a concretização de melhorias na Escola	1.1 Envolvimento dos diferentes actores da Comunidade Educativa (CE) na detecção de problemas e indicação de propostas de solução.	1. Existência de caixa de sugestões, tratamento e divulgação dos dados obtidos e proposta de soluções. 2. Elaboração de inquéritos, análise e divulgação dos resultados obtidos.	Equipa: Jorge André ...	Ao longo de todo ano
	1.2 Aumento da participação dos diferentes actores da CE nos projectos a desenvolver.	3. Realização de reuniões periódicas para sugestões de melhoria, análise das sugestões obtidas, medidas a implementar e avaliação de resultados obtidos. 4. Criação/Revisão de Regimento para todos os órgãos da escola.	Todas as Estruturas Educativas (EE)	Ao longo de todo ano
	1.3 Implementação de medidas para a concretização das melhorias desejadas.	5. Construção e afixação de um plano de melhoria para os serviços prestados na cantina.	Equipa: Profª Nisabela	Ao longo de todo ano
	1.4 Aumento do grau de satisfação dos diferentes membros da CE.	6. Construção de um <i>check list</i> de controlo de limpeza das instalações sanitárias dos alunos.	Equipa: Sr Albano	Ao longo de todo ano
	1.5 Inversão da degradação da taxa de sucesso do 12º ano	7. Definição de estratégias e acompanhamento de casos críticos (equipa composta por PD e PND conhecedores da realidade da escola.	Equipa: Drª Amália Dionísio Prof.Ant. Santos	Ao longo de todo ano
		8. Abertura do ano lectivo com recepção aos alunos do 10º ano.	- Directores de Turma - Conselhos de Turma	12 a 14 de Setembro

	1.6 Aumento da taxa de sucesso dos alunos em 3% no 10º ano, 4% no 11º ano e 5% no 12º ano.	9. Criação do cargo de tutor para as disciplinas críticas (Português, Matemática, Física e Química, Inglês e Filosofia). 10. Elaboração de Fichas de trabalho autónomo. 11. Criação do gabinete de Apoio nas disciplinas de maior índice de insucesso (sujeitos a uma dinâmica a estabelecer).	Um tutor por disciplina. Proposta de aulas de apoio pedagógico acrescido.	A decidir em reuniões de grupo
		12. Proposta de aulas de apoio pedagógico acrescido.	Todos os professores	Início do ano lectivo
	1.7 Promoção da Educação Ambiental na escola.	13. Manutenção do pilhão e da triagem do lixo. 14. Elaboração de cartazes, de sinalização, etc. 15. Elaboração de projectos relativos à reciclagem. 16. Projectos de redução de consumo (água, energia).		
	1.8 Melhoria do controlo de entradas na escola.	17. Disponibilização de um funcionário ou de um sistema de cartão para controlo de entradas.		
	1.9 Promoção da educação para a saúde.	18. Actividade física: Torneios ...	Pfs: José Santos José Manuel Agostinho Custódio Grupo Biologia	
		19. Colóquios sobre nutrição.		
		20. Prevenção de doenças.		
2. Desenvolver estratégias para uma comunicação interna e externa mais eficaz	2.1 Melhoria dos canais de informação na escola.	21. Construção do Jornal da Escola.	Técnicas especiais de comunicação	Ao longo do ano
	2.2 Circulação eficaz da informação na escola.	22. Reformulação do site da Escola.	Grupo de Informática Profª Lília Camilo	Até 31 de Julho
	2.3 Envolvimento de todos os actores educativos nos projectos desenvolvidos.	23. Manutenção da afixação de documentos de forma organizada.	Paula Tenreiro	
	2.4 Aumento do número de alunos. 2.5 Maior articulação escola / comunidade.	24. Sessões de informação junto das escolas básicas, sobre os cursos a funcionar na escola. 25. Realização de acções de informação à comunidade acerca dos cursos a funcionar na escola.	Profs: João Gomes Rui Quintas Amália Dionísio Assunção Almeida Alice Alves Paulo Sampaio	
	2.6 Mais participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos	26. Melhoria dos equipamentos informáticos na sala dos DT.	Concluído	

		27. Construção de documentos informativa de forma sintética e de fácil compreensão a divulgar junto de Pais e Alunos da Escola.	Prof. Aldemiro Figueiras	
		28. Informação aos DT das avaliações dos alunos.	Todos os professores	Uma a meio de cada período
3. Promover o espírito de inter-ajuda e o trabalho de equipa	3.1 Envolvimento dos diferentes actores educativos em projectos comuns e sua responsabilização pela consecução dos mesmos. 3.2 Rentabilização dos meios e optimização dos resultados. 3.3 Enriquecimento das relações interpessoais. 3.4 Maior envolvimento dos membros do PND em toda a vida escolar. 3.5 Envolvimento do PD no trabalho não lectivo e aulas de substituição. 3.6 Melhoria das relações com e entre os membros do PND	29. Definição de um período de tempo livre comum para reuniões e para a planificação de actividades a desenvolver.	Comissão de horários	4ª feira de tarde
		30. Elaboração de mapas-plano de forma a permitir a programação atempada e uma planificação das estruturas educativas.	Conselho Executivo e toda a CE	
		31. Criação de momentos de convívio de toda a CE (uma por período).		
		32. Criação de equipas heterogéneas no desenvolvimento de projectos comuns (PD, PND, Alunos e EE). 33. Envolvimento dos membros do PND em apoio pedagógico – exposições, visitas e outros projectos.	Procedimentos desejáveis de toda a CE	
4. Incentivar para uma cultura de rigor e exemplo	4.1 Cumprimento do estipulado no Regulamento Interno da Escola. 4.2 Cumprimento dos prazos previamente estipulado. 4.3 Responsabilização dos diferentes actores da CE pelo cumprimento das suas atribuições. 4.4 Redução do número de ocorrências de más práticas. 4.5 Reconhecimento da	34. Divulgação do RI, do PEE e PA, sua análise por sectores (afixação em local público). 35. Disponibilização na página da escola e na biblioteca. 36. Definição de penalizações a atribuir aos infractores, sua divulgação e aplicação.	- Conselho Executivo - Equipa de coordenação do PEE - Equipa de revisão do RI	Ao longo de todo ano
		37. Atribuição aos membros do PD e PND de actividades com regras claras e exigências da sua responsabilização pela realização das mesmas.	Conselho Executivo	Ao longo de todo ano
		38. Identificação e divulgação das boas práticas (com indicação ou não dos seus actores)	Delegados de Grupo, Chefes de Departament, Chefe de PND	

	exemplaridade como motivação para a CE.	39. Definição objectiva de directrizes/critérios com vista à avaliação do desempenho dos membros do PND. 40. Atribuição de Quadro de Excelência para os alunos.	Conselho Executivo Prof. Aldemiro Figueiras DT	Anual Final de cada período
		41. Reconhecimento de mérito, em várias categorias, para os diferentes actores educativos (valores / atitudes).	Prof. Aldemiro Figueiras	Final de ano
5. Desencadear mecanismos conducentes a práticas de avaliação: - Processos; - Procedimentos; - Produtos.	5.1 Determinação do grau de eficácia de todos os processos da escola, constantes do Manual da Qualidade, com vista à obtenção da sua melhoria. 5.2 Conhecimento exacto das situações diagnosticadas de forma a adequar as práticas aos objectivos definidos de forma a alcançar as melhorias esperadas. 5.3 Articulação entre os diferentes documentos da escola, com vista ao melhor funcionamento das estruturas educativas. 5.4 Controlo da todas as acções desenvolvidas na escola de forma a analisar os resultados obtidos e a evidenciar pontos fortes e oportunidades de melhoria. 5.5 Adequação das práticas e reformulação de estratégias relativas ao processo educativo, tendo por base o aumento do sucesso na escola: 3% no 10ºano,	42. Criação de indicadores de avaliação objectivos e claros, sua divulgação e aplicação.	Conselho Executivo Eng Carlos Reis	A combina r
		43. Prática de avaliação, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria.	Todas as estruturas educativas	Ao longo do ano
		44. Caracterização sócio-cultural das turmas para divulgação nos CT.	Coordenador dos DT e DT	Início do ano lectivo na 1ª reunião intercal
		45. Caracterização dos alunos por disciplina.	Todos os professores	Até 15/06 Educação Física até 31/10/06
		46. Actualização do Retrato da Escola.	Equipa de coord. PEE	2007/08
		47. Criação/uniformização de fichas de avaliação das diferentes actividades não lectivas, contemplando o que foi feito, o que falta fazer, pontos fortes e oportunidades de melhoria.	Conselho Executivo Prof Augusto Marcelino	Sempre que necessário
		48. Análise e reflexão acerca dos resultados obtidos, apresentando recomendações e novas pistas (relatório).	Todas as estruturas educativas	Ao longo do ano
		49. Realização de momentos de reflexão conjunta nas diferentes estruturas educativas.	Cons. executivo e chefias intermédias	2 vezes por período

	4% no 11ºano, 5% no 12ºano.	50. Análise e reflexão da articulação entre os diferentes documentos da escola (RI, PAA e Projectos) e o PEE.	Equipa de coordenação PEE	Setembr o Outubro
	5.6 Formalização de parcerias estabelecidas na escola com identificação de mais valias para ambos os parceiros.	51. Análise do PAA tendo em conta a consecução dos objectivos propostos pelo Plano de Acção definido, de acordo com as áreas prioritárias estabelecidas para o presente ano lectivo.		
	5.7 Melhoria do processo de compras na escola, através de um maior controlo.	52. Avaliação do sucesso educativo, com histórico, através da análise dos resultados obtidos pelos alunos e sua divulgação.	Conselho Executivo Grupo de Matemática	Final de cada ano lectivo
		53. Uniformização dos critérios de avaliação.	Todos os grupos disciplinares	Final de ano
		54. Criação de um documento para avaliação de todas as parcerias estabelecidas onde conste: parceiros, objectivos, balanço, PF e OM e avaliação final. 55. Definição de critérios de avaliação a aplicar a todos os fornecedores da escola.	Conselho Executivo	Durante o 1º período
		56. Avaliação periódica dos fornecedores com impacto na qualidade do serviço prestado.		

2.3 Avaliação do Plano de Acção de Melhoria 2006 / 2007

Como o grupo avaliador tinha cessado funções, foi criada uma nova estrutura “Observatório da Qualidade / Grupo de Auto-Avaliação cujo coordenador (eleito pelos elementos do grupo) o representa no Conselho Pedagógico. O Observatório passou a monitorizar o plano de acção aprovado. Essa monitorização fez-se através de auditorias. Este grupo de professores fez formação específica para desempenhar esta tarefa.

No final da avaliação o Observatório construiu e apresentou em Pedagógico o seguinte documento com a avaliação a cores. Assim, o vermelho indica o que não foi realizado, o amarelo o que precisa de ser melhorado e o verde indica o que foi concluído com melhoria.

Quadro 30 – Avaliação do Plano de Acção de Melhoria 2006 / 2007

ÁREA PRIORITÁRIA: PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPONSABILIZAÇÃO PARA O SUCESSO					
Linhas de acção / objectivos	Resultado esperado	Estratégias/Actividades/ Procedimentos	Estruturas Educativas/ Responsáveis	Data	Monitorização / Responsável
1. Mobilizar a Comunidade Educativa (CE) para a concretização de melhorias na Escola	1.1 Envolvimento dos diferentes actores da Comunidade Educativa (CE) na detecção de problemas e indicação de propostas de solução.	1. Existência de caixa de sugestões, tratamento e divulgação dos dados obtidos e proposta de soluções. 2. Elaboração de inquéritos, análise e divulgação dos resultados obtidos.	Equipa: Jorge André ...	Ao longo de todo ano	Não realizado; definição clara do responsável e sua mobilização para desenvolver a actividade./ Lurdes Pereira
	1.2 Aumento da participação dos diferentes actores da CE nos projectos a desenvolver.	3. Realização de reuniões periódicas para sugestões de melhoria, análise das sugestões obtidas, medidas a implementar e avaliação de resultados obtidos.	Todas as Estruturas Educativas (EE)	Ao longo de todo ano	Não realizado; a ser supervisionada pelo CE, não se construíram os documentos previstos / Domingos Ferreira
	1.3 Implementação de medidas para a concretização das melhorias desejadas.	4. Criação/Revisão de Regimento para todos os órgãos da escola.			
	1.4 Aumento do grau de satisfação dos diferentes membros da CE.	5. Construção e afixação de um plano de melhoria para os serviços prestados na cantina.	Equipa: Profª Nisabela	Ao longo do ano	Em execução com melhoria; entregue a uma empresa exterior Algarcare / Domingos Ferreira
	1.5 Inversão da degradação da taxa de sucesso do 12º ano	6. Construção de um <i>check list</i> de controlo de limpeza das instalações sanitárias dos alunos.	Equipa: Sr Albano	Ao longo ano	Concluído mas sem grande melhoria / Otilio José
	1.6 Aumento da taxa de sucesso dos alunos em 3% no 10º ano, 4% no 11º ano e 5% no 12º ano.	7. Definição de estratégias e acompanhamento de casos críticos (equipa composta por PD e PND conhecedores da realidade da escola.	Equipa: Drª Amália Dionísio Prof. António Santos Fernandes	Ao longo de todo ano	Realizado, embora tenham existido diferenças entre o previsto e o realizado, no caso apenas entrevistas / António Santos

		8. Abertura do ano lectivo com recepção aos alunos do 10º ano.	Directores de Turma Conselhos de Turma	12/09 a 14/09	Realizado com bom resultado/Domingos Ferreira
		9. Criação do cargo de tutor para as disciplinas críticas (Português, Matemática, Física e Química, Inglês e Filosofia).	Um tutor por disciplina.	A decidir / reuniões de grupo	Concluído com melhoria. Deve-se divulgar melhor a função de tutor e alargar a + disciplinas / Otilio José
		10. Elaboração de Fichas de trabalho autónomo.	Proposta de aulas de apoio pedagógico acrescido.		Em execução com melhoria / Otilio José
		11. Criação do gabinete de Apoio nas disciplinas de maior índice de insucesso (sujeitos a uma dinâmica a estabelecer).			Em execução mas sem alteração / Otilio José
		12. Proposta de aulas de apoio pedagógico acrescido.	Todos os professores	Início do ano lectivo	Em execução com melhoria; generalizar a todas as disciplinas / Otilio José
	1.7 Promoção da Educação Ambiental na escola.	13. Manutenção do pilhão e da triagem do lixo.			Em execução com melhoria; alargar à cozinha / Otilio José
		14. Elaboração de cartazes, de sinalização, etc.			Não realizado / Otilio José
		15. Elaboração de projectos relativos à reciclagem.			Não realizado / Otilio José
		16. Projectos de redução de consumo (água, energia)			Realizado com melhoria; diminuir consumo de electricidade/ / Otilio José
	1.8 Melhoria do controlo de entradas na escola.	17. Disponibilização de um funcionário ou de um sistema de cartão para controlo de entradas.			Realizado com melhoria; ver possibilidade de implantar controlo electrónico / Otilio José
	1.9 Promoção da educação para a	18. Actividade física: Torneios ...	Equipa: Profs: José Santos		Realizado. Rever a coordenação que não trabalhou como

	saúde.		José Manuel Fernande Agostinho Custódio Grupo de Biologia: a designar		equipa / António Santos
		19. Colóquios sobre nutrição.			Não realizado neste contexto / António Santos
		20. Prevenção de doenças.			Realizado / António Santos
2. Desenvolver estratégias para uma comunicação interna e externa mais eficaz	2.1 Melhoria dos canais de informação na escola.	21. Construção do Jornal da Escola.	Técnicas especiais de comunicação	Ao longo ano	Concluído / Lurdes Pereira
	2.2 Circulação eficaz da informação na escola.	22. Reformulação do site da Escola.	Equipa: Grupo de Informática Profª Lília Camilo	Até 31 de Julho	Em execução; Melhorou muito / Lurdes Pereira
	2.3 Envolvimento de todos os actores educativos nos projectos desenvolvidos.	23. Manutenção da afixação de documentos de forma organizada.	Paula Tenreiro		Em execução; pouca melhoria; definição clara do responsável e sua mobilização para desenvolver a actividade./ Lurdes Pereira
	2.4 Aumento do número de alunos.				
	2.5 Maior articulação escola / comunidade.	24. Sessões de informação junto das escolas básicas, sobre os cursos a funcionar na escola.	Equipa: Profs: João Gomes Rui Quintas Amália Dionísio Assunção Almeida Alice Alves Paulo Sampaio		Realizada no final de Maio 2006 com boa receptividade / Domingos Ferreira
	2.6 Mais participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos	25. Realização de acções de informação à comunidade acerca dos cursos a funcionar na escola.			
		26. Melhoria dos equipamentos informáticos na sala dos DT.	Concluído		Realizado mas com algumas falhas / Domingos Ferreira
		27. Construção de documentos informativa de forma sintética e de fácil compreensão a divulgar junto de Pais e Alunos da Escola.	Equipa: Prof. Aldemiro Figueiras		Não realizado / António Santos
		28. Informação aos DT das avaliações dos alunos.	Todos os professores	Uma /período	Realizado / Domingos Ferreira

3. Promover o espírito de inter-ajuda e o trabalho de equipa	3.1 Envolvimento dos diferentes actores educativos em projectos comuns e sua responsabilização pela consecução dos mesmos.	29. Definição de um período de tempo livre comum para reuniões e para a planificação de actividades a desenvolver.	Comissão de horários	4ª feira tarde	Realizado / António Santos
	3.2 Rentabilização dos meios e optimização dos resultados.	30. Elaboração de mapas-plano de forma a permitir a programação atempada e uma planificação das estruturas educativas.	Conselho Executivo e toda a CE		Não realizado / Lurdes Pereira
		31. Criação de momentos de convívio de toda a CE (uma por período).			Concluído / Mantém-se situação / Lurdes Pereira
	3.3 Enriquecimento das relações interpessoais.	32. Criação de equipas heterogéneas no desenvolvimento de projectos comuns (PD-PND-Alunos-EE).	Procedimentos desejáveis de toda a CE		Não realizado / Otilio José
	3.4 Maior envolvimento dos membros do PND em toda a vida escolar.	33. Envolvimento dos membros do PND em apoio pedagógico – exposições, visitas e outros projectos.			Não realizado / Otilio José
	3.5 Envolvimento do PD no trabalho não lectivo e aulas de substituição.				
	3.6 Melhoria das relações com e entre os membros do PND				
4. Incentivar para uma cultura de rigor e exemplaridade.	4.1 Cumprimento do estipulado no Regulamento Interno da Escola.	34. Divulgação do RI, do PEE e PA, sua análise por sectores (afixação em local público).	Conselho Executivo	Ao longo de todo ano	Em execução com melhoria / Otilio José
	4.2 Cumprimento dos prazos previamente estipulado.	35. Disponibilização na página da escola e na biblioteca.	Equipa de coordenação do PEE		Em execução com melhoria / Otilio José
	4.3 Responsabilização dos diferentes actores da CE pelo cumprimento das suas atribuições.	36. Definição de penalizações a atribuir aos infractores, sua divulgação e aplicação.	Equipa de revisão do RI		Em execução mantém-se situação definir as funções, avaliar e responsabilizar / Otilio José

	4.4 Redução do número de ocorrências de más práticas.	37. Atribuição aos membros do PD e PND de actividades com regras claras e exigências da sua responsabilização pela realização das mesmas.	Conselho Executivo	Ao longo de todo ano	Executado parcialmente; salvo P1 / Domingos fFerreira
	4.5 Reconhecimento da exemplaridade como motivação para a CE.	38. Identificação e divulgação das boas práticas (com indicação ou não dos seus actores)	Delegados de Grupo, Chefes de Departamento, Chefe de PND		Não realizado; avaliar o cumprimento das atribuições, divulgar publicamente as boas práticas / Otilio José e Domingos Ferreira
		39. Definição objectiva de directrizes/critérios com vista à avaliação do desempenho dos membros do PND.	Conselho Executivo	Anual	Em execução / Domingos Ferreira
		40. Atribuição de Quadro de Excelência para os alunos.	Prof. Aldemiro Figueiras DT		Realizado / António Santos
		41. Reconhecimento de mérito, em várias categorias, para os diferentes actores educativos (valores / atitudes).	Prof. Aldemiro Figueiras	Final de ano	Realizado / António Santos
ÁREA PRIORITÁRIA: IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO					
5. Desencadear mecanismos conducentes a práticas de avaliação:	5.1 Determinação do grau de eficácia de todos os processos da escola, constantes do Manual da Qualidade, com vista à obtenção da sua melhoria.	42. Criação de indicadores de avaliação objectivos e claros, sua divulgação e aplicação.	Conselho Executivo Eng Carlos Reis	A combinar	Não concluído / António Santos
	5.2 Conhecimentos	43. Prática de avaliação, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria.	Todas as estruturas educativas	Ao ano	Inconclusivo
		44. Caracterização sócio-cultural das turmas para divulgação nos CT.	Coordenador dos DT e DT	1ª reunião intercalar	Realizado com melhoria / Domingos Ferreira

- Processos - Procedimentos - Produtos	exacto das situações diagnosticadas de forma a adequar as práticas aos objectivos definidos de forma a alcançar as melhorias esperadas.	45. Caracterização dos alunos por disciplina.	Todos os professores	Até final Outubro	Não realizado de acordo com o definido; redefinir de modo a enquadrar-se na análise de resultados e causas, feita nos Grupos / Lurdes Pereira
	5.3 Articulação entre os diferentes documentos da escola, com vista ao melhor funcionamento das estruturas educativas.	46. Actualização do Retrato da Escola.	Equipa de coordenação do PEE	2007/2008	Em execução / Otílio José
	5.4 Controlo da todas as acções desenvolvidas na escola de forma a analisar os resultados obtidos e a evidenciar pontos fortes e oportunidades de melhoria.	47. Criação/uniformização de fichas de avaliação das diferentes actividades não lectivas, contemplando o que foi feito, o que falta fazer, pontos fortes e oportunidades de melhoria.	Conselho Executivo Prof Augusto Marcelino	Sempre necessário	Em execução / Lurdes Pereira
	5.5 Adequação das práticas e reformulação de estratégias relativas ao processo educativo, tendo por base o aumento do sucesso na escola: 3% no 10ºano, 4% no 11ºano, 5% no 12ºano.	48. Análise e reflexão acerca dos resultados obtidos, apresentando recomendações e novas pistas (relatório).	Todas as estruturas educativas	Ao longo do ano	Inconclusivo
	5.6 Formalização de parcerias	49. Realização de momentos de reflexão conjunta nas diferentes estruturas educativas.	Conselho executivo e chefias intermédias	3 x período	Não realizado / Domingos Ferreira
		50. Análise e reflexão da articulação entre os diferentes documentos da escola (RI, PAA e Projectos) e o PEE.	Equipa de coordenação PEE	Setembro/ Outubro	Em execução / Otílio José
		51. Análise do PAA tendo em conta a consecução dos objectivos propostos pelo Plano de Acção definido, de acordo com as áreas			Realizado com melhoria / Otílio José

	estabelecidas na escola com identificação de mais valias para ambos os parceiros.	prioritárias estabelecidas para o presente ano lectivo.			
	5.7 Melhoria do processo de compras na escola, através de um maior controlo.	52. Avaliação do sucesso educativo, com histórico, através da análise dos resultados obtidos pelos alunos e sua divulgação.	Conselho Executivo Grupo de Matemática	Final de ano lectivo	Realizado / António Santos
		53. Uniformização dos critérios de avaliação.	Todos os grupos disciplinares	Final de ano lectivo	Concluído com melhoria / Lurdes Pereira
		54. Criação de um documento para avaliação de todas as parcerias estabelecidas onde conste: parceiros, objectivos, balanço, PF e OM e avaliação final.	Conselho Executivo	Durante o 1º período	Não realizado / António Santos
		55. Definição de critérios de avaliação a aplicar a todos os fornecedores da escola.			
		56. Avaliação periódica dos fornecedores com impacto na qualidade do serviço prestado.			

2.4 Plano de Acção de Melhoria 2007 / 2008

O Observatório da Qualidade / Grupo de Avaliação Interna depois de reflectir sobre a avaliação do Plano de Acção fez uma proposta de novo Plano de Acção para 2007 / 2008 que foi rectificado e aprovado pelo Conselho Pedagógico em Novembro de 2007.

Quadro 31 – Plano de Acção de Melhoria 2007 / 2008

Linhas de acção / objectivs	Resultado esperado	Estratégias/Actividades/ Procedimentos	Estruturas Educativas/ Responsáveis	Data	Prioridade
1. Mobilizar a Comunidade Educativa (CE) para a concretização de melhorias na Escola	1.1 Envolvimento dos diferentes actores da Comunidade Educativa (CE) na detecção de problemas e indicação de propostas de solução.	1. Realizar inquéritos a Alunos, EE, Pessoal Docente e Pessoal não Docente, idêntico ao de 2005.	Ester Pinto, Lurdes Pereira, Rosa Chaves, Silvina Barata, Francisco Martins	Nov/Dez 2007	P1
	1.2 Aumento da participação dos diferentes actores da CE nos projectos a desenvolver.	2. Realização de reuniões periódicas para sugestões de melhoria, análise das sugestões obtidas, medidas a implementar e avaliação de resultados obtidos.	Todas as Estruturas Educativas (Departamentos, Grupos Disciplinares, Conselhos de Turma,...)	Ao longo de todo ano	P1
	1.3 Implementação de medidas para a concretização das melhorias desejadas.	3. Criação/Revisão de Regimento para todos os órgãos da escola.	Todas as Estruturas Educativas	1º Período.	P1
	1.4 Aumento do grau de satisfação dos diferentes membros da CE.	4. Construção e afixação de um plano de melhoria para os serviços prestados na cantina.	Equipa de Implementação do HACCP	Ao longo de todo ano	P2
	1.5 Inversão da degradação da taxa de sucesso do 12º ano	5. Construção de um <i>check list</i> de controlo de limpeza das instalações sanitárias dos professores.	Manuel Albano	Ao longo de todo ano	P2
	1.6 Aumento da taxa de sucesso dos alunos em 3% no 10º ano, 4% no 11º ano e 5% no 12º ano.	6. Realizar auditorias de acordo com o referencial da IGE.	Equipa de auditores internos da Escola	Outubro 2007	P1
		7. Consolidação das tutorias para as disciplinas críticas.	Graça Gusmão	Ao longo de todo ano	P3
	1.7 Promoção da Educação Ambiental na escola.	8. Manutenção do pilhão e da triagem do lixo. 9. Elaboração de cartazes, de sinalização, etc. 10. Elaboração de projectos relativos à reciclagem.	Orlando Dionísio	Ao longo de todo o ano	P2

		11. Projectos de redução de consumo (água, energia).	Orlando Dionísio	Ao longo de todo o ano	P1
	1.8 Melhoria do controlo de entradas na escola.	12. Disponibilização de um funcionário ou de um sistema de cartão para controlo de entradas.	Manuel Albano	Ao longo do ano	P3
	1.9 Promoção da educação para a saúde.	13. Actividades a designar pelos responsáveis.	Jorge André e Nizabela Lemos	Ao longo do ano	P1
2. Desenvolver estratégias para uma comunicação interna e externa mais eficaz	2.1 Melhoria dos canais de informação na escola.	14. Actualização permanente da Página Web.	Paulo Sampaio	Ao longo do ano	P2
	2.2 Circulação eficaz da informação na escola.	15. Circulação eficaz de informação na Escola.	Conselho Pedagógico	Ao longo do ano	P2
	2.3 Envolvimento de todos os actores educativos nos projectos desenvolvidos.	16. Manutenção da afixação de documentos de forma organizada.		Ao longo do ano	P2
	2.4 Aumento do número de alunos.	17. Melhoria dos equipamentos informáticos na sala dos DT / Aquisição de monitores.	Cons. Executivo Director de Instalações da sala de DT	Ao longo do ano	P1
	2.5 Maior articulação escola / comunidade.				
	2.6 Mais participação dos enc. de educação na vida escolar dos seus educandos				
3. Promover o espírito de inter-ajuda e o trabalho de equipa	3.1 Envolvimento dos diferentes actores educativos em projectos comuns e sua responsabilização pela consecução dos mesmos.	18. Divulgação das Áreas de Projecto da Escola.	Paula Tenseiro	3º Período.	P1
	3.2 Rentabilização dos meios e optimização dos resultados.	19. Elaboração de mapas -plano de forma a permitir a programação atempada e uma planificação das estruturas educativas. (Afixação em local público das actividades do mês n e do mês n+1).	Graça Pinto	1º Período.	P1
	3.3 Enriquecimento das relações interpessoais.	20. Criação/Divulgação de momentos de convívio de toda a CE.	Silvina Barata, Cecília Carvalho, Ana Oliveira, Luís Abreu, António Moura Associação de Estudantes	Início e final do ano lectivo Quadrantes festivos	P1
	3.4 Maior envolvimento dos membros do PND em toda a vida escolar.	21. Implementação de um sistema de melhoria dos mecanismos de controlo.	Conselho Executivo	Ao longo do ano	P1
	3.5 Envolvimento do PD no trabalho não lectivo e aulas de substituição.				

	3.6 Melhoria das relações com e entre os membros do PND.	22. Identificação e divulgação das boas práticas.	Todas as Estruturas Educativas (Departamentos, Grupos Disciplinares, Conselhos de Turma,...)	Ao longo de todo ano	P1
		23. Atribuição de Quadro de Excelência para os alunos.	Irene Ferreira Directores de Turma	Final de cada período	P3
		24. Prémio Jack Petchey.	Irene Ferreira Directores de Turma	Final de cada mês	P3
		25. Reconhecimento de mérito, em várias categorias, para os diferentes actores educativos (desempenho / atitudes).	Irene Ferreira Orlando Dionísio	Final de ano	P1
ÁREA PRIORITÁRIA: IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO					
4.Desencadear mecanismos conducentes a práticas de avaliação: - Processos; Procedimentos - Produtos.	4.1 Determinação do grau de eficácia de todos os processos da escola, constantes do Manual da Qualidade, com vista à obtenção da sua melhoria.	26. Criação de indicadores de avaliação objectivos e claros, sua divulgação e aplicação.	António Santos Eng. Carlos Reis	1º Período	P1
		27. Prática de avaliação, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria.	Observatório da Qualidade	Ao longo do ano	P1
	4.2 Conhecimento exacto das situações diagnosticadas de forma a adequar as práticas aos objectivos definidos de forma a alcançar as melhorias esperadas.	28. Elaboração de Projectos Curriculares de Escola.	D. de Turma, Conselhos de Turma Intercalares, Conselho Executivo	Início ano lectiv.	P1
		29. Criação/uniformização de fichas de avaliação das diferentes actividades não lectivas, contemplando o que foi feito, o que falta fazer, pontos fortes e oportunidades de melhoria e sua aplicação/ tratamento.	Conselho Executivo Prof. Augusto Marcelino	Sempre que necessário.	P3
	4.3 Articulação entre os diferentes documentos da escola, com vista ao melhor				

<p>funcionamento das estruturas educativas.</p> <p>4.4 Controlo da todas as acções desenvolvidas na escola de forma a analisar os resultados obtidos e a evidenciar pontos fortes e oportunidades de melhoria.</p> <p>4.5 Adequação das práticas e reformulação de estratégias relativas ao processo educativo, tendo por base o aumento do sucesso na escola: 3% no 10ºano, 4% no 11ºano, 5% no 12ºano.</p> <p>4.6 Formalização de parcerias estabelecidas na escola com identificação de mais valias para ambos os parceiros.</p> <p>4.7 Melhoria do processo de compras na escola, através de um maior controlo.</p>	30. Análise e reflexão acerca dos resultados obtidos, apresentando recomendações e novas pistas (relatório).	Grupos Disciplinares, departamentos, Observatório da Qualidade	Até final de Nov.	P1
	31. Análise e reflexão da articulação entre os diferentes documentos da escola (RI, PAA e Projectos) e o PEE.	Equipa de coordenação designada pelo Pedagógico	2º Período	P1
	32. Avaliação do sucesso educativo, com histórico, através da análise dos resultados obtidos pelos alunos e sua divulgação.	António Moura	Final ano lectivo	P1
	33. Uniformização dos critérios de avaliação. (critérios gerais de Escola onde cada disciplina se insere, em documento escrito)	Responsável Departamento e Conselho Pedagógico	Final ano lectivo	P1
	34. Revisão do Regulamento Interno.	Graça Gusmão, Esmeralda Alves e Ana Paula Silva	nício do 2º Período.	P1
	35. Criação de um documento para avaliação de todas as parcerias estabelecidas onde conste: parceiros, objectivos, balanço, PF e OM e avaliação final.	Francisco Martins	2º Período.	P2
	36. Definição de critérios de avaliação a aplicar a todos os fornecedores da escola. 37. Avaliação periódica dos fornecedores com impacto na qualidade do serviço prestado.	Rosa Chaves Piedade Correia	1º Período.	P1

P1 – Acção de implementação imediata e a manter sob controlo.

P2 – Acção a implementar ao longo do ano e a manter sob controlo.

P3 – Acção já implementada e a manter sob controlo

A Auto-avaliação despoletou um processo de melhoria contínua. Estão já a ser feitos novos questionários aos Alunos, Encarregados de Educação, Pessoal Docente, Pessoal não Docente e à Sociedade. Continua-se a fazer a análise de resultados de acordo com os indicadores que a escola definiu. Este Plano de Acção continuará a ser monitorizado pelo Observatório da Qualidade / Grupo de Avaliação Interna.

3. Sustentabilidade da Auto-Avaliação

3.1 Observatório da Qualidade / Equipa de Auto-Avaliação

Através da observação participante fizemos parte deste processo.

O grupo de avaliador que participou no processo de Auto-Avaliação ao cessar as suas funções deixou como recomendações 17 (dezassete) acções de melhoria e a sugestão de alguns meios necessários para a sua concretização, enfatizou a necessidade de estar explícito no plano de acção o (s) responsável (s), um prazo e o resultado esperado para cada acção.

Como o grupo avaliador tinha cessado funções, foi criada uma nova estrutura – o Observatório da Qualidade.

Esta estrutura é simultaneamente Grupo de Avaliação Interna e equipa de auto-avaliação e tem como principal objectivo consolidar a melhoria contínua na Escola e a sustentabilidade da Auto-Avaliação. Esta estrutura, composta por seis professores e nós como observador participante, fez eleger um dos professores para representar o Observatório no Conselho Pedagógico. Depois de criar um procedimento a funcionar como seu documento orientador e cuja principal função seria uniformizar documentos e estratégias, o Observatório passou a monitorizar o plano de acção aprovado. Essa monitorização fez-se através de auditorias. Recorrendo a assessoria externa, o grupo fez formação específica para desempenhar esta tarefa.

3.1.1 Procedimento Criado

1. OBJECTIVO

Este procedimento descreve a forma como se compõe, organiza e desenvolve o trabalho do Observatório da Qualidade. Este tem como objectivos:

1. Recolher, organizar e apresentar a informação acerca do desempenho da Escola, no que se refere ao sistema da qualidade, utilizando-a como estratégia de desenvolvimento.
2. Realizar actividades que permitam conhecer a eficácia das acções empreendidas visando a eficácia do sistema da qualidade, nomeadamente auditorias internas, ou outras, em interligação com o responsável da qualidade. Pode ainda promover a realização de questionários ou inquéritos à comunidade educativa.
3. Reflectir de forma crítica e avaliar de maneira sistemática os principais indicadores de desempenho da Escola.
4. Monitorizar os planos de acção de melhoria (resultantes de autoavaliação, avaliação externa ou auditorias) bem como os resultados das acções correctivas empreendidas.

2. ÂMBITO E RESPONSABILIDADES

A sua actividade estende-se a toda a Escola, sendo responsável perante o CP. Tem acesso a documentação relativa a todas as actividades desenvolvidas na Escola que sejam relevantes para o sistema da qualidade.

3. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Os que contenham a informação relevante relativa aos indicadores de resultados de alunos, encarregados de educação, professores, pessoal não docente.

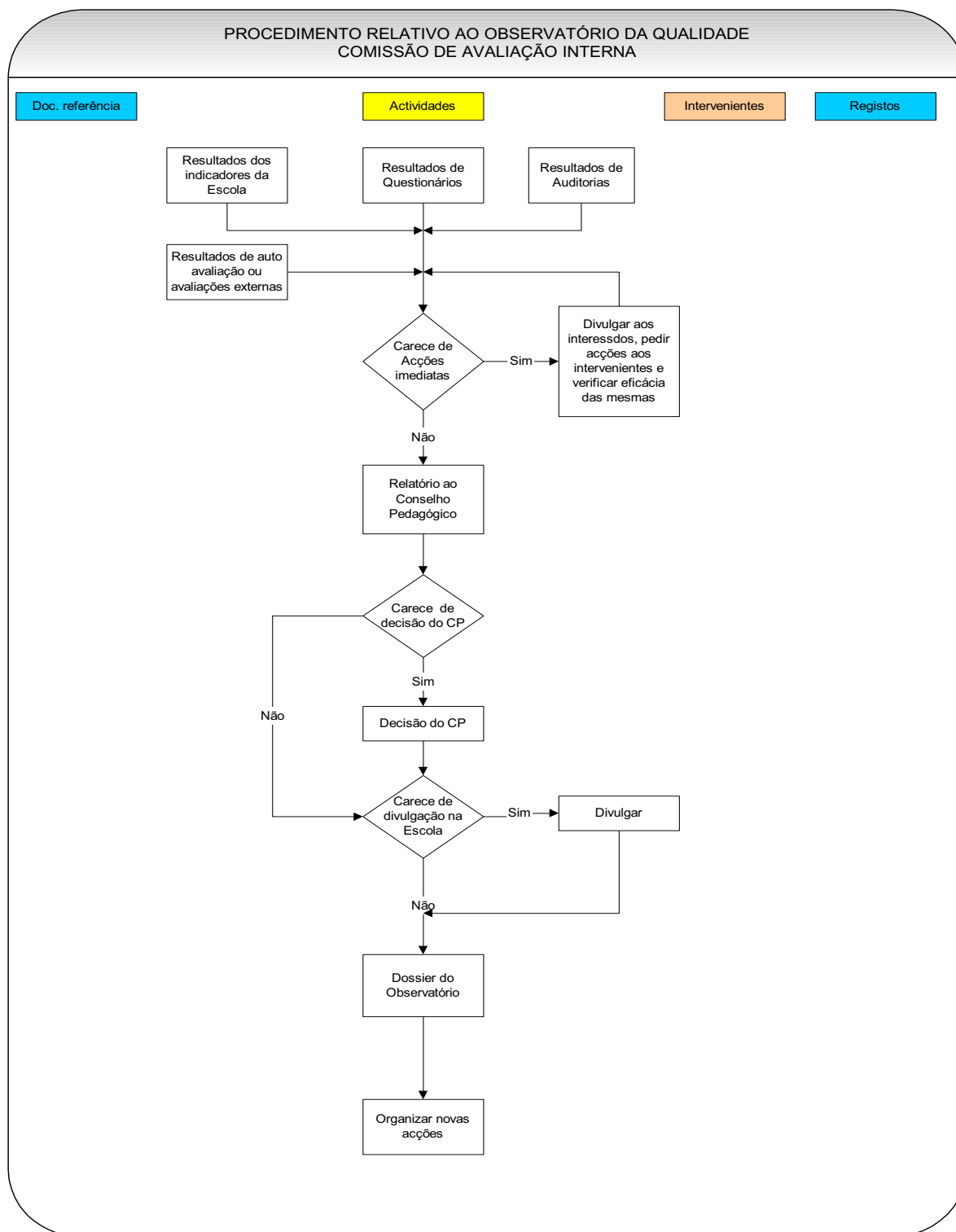
Salientam-se alguns documentos de referência para as actividades do Observatório da Qualidade: Manual da Qualidade, Procedimentos, Documentos da política (Projecto Educativo, Plano de Actividades), Planos de Acção elaborados na sequência de actividades inspectivas, autoavaliação ou certificação.

4. CONTROLOS EFECTUADOS

A sua actividade é submetida a controlo por parte de CP. Os relatórios elaborados são levados ao conhecimento do CP de quem é órgão de assessoria.

5. FLUXOGRAMA

Figura 8 – Fluxograma – Observatório da Qualidade



6. DESCRIÇÃO (detalhes a ter em conta no fluxograma)

No desenvolvimento das suas actividades o Observatório da Qualidade assegura:

- Realização em colaboração dos auditores internos, do Programa de auditorias estabelecido pelo Responsável da Qualidade.
- Acompanhamento dos diversos planos de acção, de forma a assegurar a sua eficácia, alertando as entidades relevantes para os desvios constatados.
- Elaboração e manutenção de um quadro de indicadores que permitam conhecer a evolução e a eficácia do sistema da qualidade. No domínio pedagógico esta actividade articula-se com o Conselho Pedagógico.

Relativamente aos indicadores mais significativos salientam-se:

Alunos - Taxas de sucesso, taxas de abandono, taxas de satisfação

Pais ou EE - Taxas de participação em reuniões, taxa de satisfação

Docentes - Taxas de absentismo, taxas de satisfação

Não docentes - Taxas de absentismo, taxas de satisfação

7. TERMOS E ABREVIATURAS UTILIZADOS

CE - Conselho Executivo

CP – Conselho Pedagógico

EE – Encarregados de Educação

3.1.2. Trabalho Realizado

O Observatório iniciou as actividades logo após a equipa de Auto Avaliação ter cessado as suas funções. Toda a actividade começou a ser registada em actas (ANEXO VIII). Foi sempre dada uma cópia ao Conselho Executivo. Os assuntos tratados dividiam-se por pontos (correspondentes aos da ordem de trabalhos de cada sessão). Em cada ponto eram registadas as situações constatadas, as decisões tomadas, quem tomava essas decisões e quando eram tomadas. No final era marcada a reunião seguinte. A acta era assinada por todos os elementos presentes.

Assim, de 7 de Fevereiro de 2007 a 16 de Janeiro de 2008, ao longo de dez reuniões identificaram-se **situações a melhorar e tomaram-se decisões visando a sua melhoria.**

Quadro 32 – Observatório da Qualidade: Situações constatadas e decisões tomadas

OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE - SITUAÇÕES CONSTATADAS E DECISÕES TOMADAS				
De 7 de Fevereiro a 16 de Janeiro de 2008				
Nº	SITUAÇÕES CONSTATADAS	DECISÕES TOMADAS	QUEM	QUANDO
1	Necessidade de identificar o âmbito e responsabilidades do Observatório da Qualidade.	Construção do procedimento do Observatório da Qualidade.	Observa tório	De imediato
2	Análise do Plano de acção de melhoria resultante da Auto Avaliação.	Divisão de tarefas para monitorização do referido plano de acção de melhoria. Na próxima reunião serão atribuídas tarefas a cada um dos membros do Observatório.	Observa tório	Na próxima reunião do Observa tório
3	Apresentação do procedimento do Observatório da Qualidade.	Aprovação do procedimento do Observatório da Qualidade	Observa tório	Na presente reunião (14 de Fevereiro de 2007).
4	Necessidade de guardar a informação recolhida e construída.	Juntar toda a informação recolhida e construída num dossier do Observatório da Qualidade.	O responsável da Qualidade	O mais cedo possível
5	Apresentação do Dossier do Observatório da Qualidade, a organizar com os documentos mais relevantes relativos à avaliação interna e planos de acção daí decorrentes.	Validação deste dossier. Um exemplar deverá encontrar-se na posse de um dos membros do grupo	Observa tório	Na presente reunião
6	Avaliação do Plano de Acção do PEE para 2006 / 2007; após análise da realização de cada uma das acções do plano foi possível avaliar em verde/vermelho/amarelo, de forma a conhecer uma taxa de realização (41 %). Algumas das acções do Plano devem ser retomadas. Necessidade de apresentar a Pedagógico o balanço do Plano de Acção.	Apresentar o balanço do Plano no CP que se realiza a 11/ 09 para validação e decisão de construção de um novo Plano.	Eduardo Luís	11 / 09
7	Necessidade de verificar resultados do desempenho da Escola e formas de os monitorizar.	Solicitar ao Prof António Moura (de Matemática) a indicação dos principais resultados calculados nomeadamente aqueles que permitem reflectir o	Observa tório	18/09

	revista todo o Plano de forma a balancear as acções e propor novas.		Lurdes Pereira	
13	Inquéritos a alunos, EE, docentes e não docentes.	Propor realização entre Novembro e Dezembro 2007 aos elementos que o realizaram em 2005	Elementos que o realizaram em 2005	
14	Plano de acção de melhoria relativo a 2007/2008. Foi passada em revista a proposta a apresentar em Pedagógico.	Rever a totalidade do Plano de forma a reduzir ou fundir acções propostas, definindo para cada uma delas um nível de prioridade P1, realização imediata, P2, realização ao longo do ano, P3, já realizada mas a manter, redefinir ou rever. Em todos os casos as acções são a manter sob controlo. Após conclusão vai ser passada a limpo e apresentada em Pedagógico.	Lurdes Pereira	
15	Designação de um representante do Observatório para integrar o Pedagógico.	Decidido designar o Prof António Santos como representante do Observatório no Pedagógico. Até revisão do Regulamento Interno que consagrará tal situação, estará presente como convidado. Decidiu-se também designar esta estrutura por Comissão de Avaliação Interna.	Observa tório António Santos	
16	Auditorias segundo o referencial IGE.	Ficou decidido realizar estas auditorias, e a pedido do Presidente do CE, dia 24 Outubro o dispositivo de auditoria e a avaliação externa será apresentada a todos os Departamentos e Grupos Curriculares..	António Santos e Carlos Reis	
17	Auditorias segundo o referencial IGE preparativas da avaliação externa de Janeiro 2007.	Analizados os questionários das 5 auditorias a realizar de acordo com o referencial "Quadro de referência para avaliação de escolas e agrupamentos" da IGE, foi decidido propor a realização dessas auditorias nas datas indicadas e propondo ao CE os nomes de auditados de forma a cobrir todos os Departamentos e Grupos Curriculares. Nestas auditorias foi decidido apenas identificar Pontos Fortes e Pontos a Melhorar, e não avaliar com classificação Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.	Lurdes Pereira, Silvina Barata, António Santos, Domingos Ferreira, Eduardo Luís	
18	Programa de auditorias.	Realizar uma proposta de programa de auditorias para análise do CE. Foi decidido apresentar este processo	Observa tório	De imediato

		ao Pedagógico.		
19	Confirmar apresentação do dispositivo em Pedagógico.	Após consulta do Prof. João Gomes (Presidente do CE), foi decidido manter para dia 24 Outubro pelas 16h00 a apresentação das auditorias a realizar e da avaliação externa. Foi dado 30 minutos.	Carlos Reis	Imediato
20	Necessidade de fazer balanço das auditorias segundo o referencial IGE preparativas da avaliação externa de Janeiro 2007.	O balanço das auditorias realizadas foi globalmente entendido como positivo, sendo que o método de painel parece ser mais interessante e eficaz que a auditoria individual feita anteriormente. Foi elaborado relatório em impresso próprio, e ficou decidido que: Auditoria aos domínios 3 e 4 a Profª Lurdes passará o relatório ao modelo tipo. Auditoria aos domínios 1, 2 e 5 Carlos Reis elabora o relatório e envia para todos. Os relatórios deverão ser dados a todos os participantes nos painéis, e deverá ser feita uma apreciação em CP. Deverá ser decidido que acções se tomam relativamente a aspectos que parecem poder ser melhorados.	Lurdes Pereira Carlos Reis António Santos	De imediato A definir
21	Necessidade de reflectir sobre as auditorias, segundo o referencial IGE, preparativas da avaliação externa de Janeiro 2007.	Foram analisados todos os relatórios das auditorias realizadas e proposta a sua apresentação em CP. Foi decidido assegurarmo-nos da sua efectiva distribuição a todos os que tinham participado. Foi também decidido pedir ao CE a elaboração de uma nota a todos os Departamentos e Grupos no sentido destes terem em conta o seu conteúdo para eventuais acções de correcção relativamente àqueles aspectos que podem ser objecto de melhoria., tendo em conta que muitos dos que receberam o documento desconheciam o que fazer com ele. Foi ainda referido da maior dificuldade em auditar em painel do que individualmente, dada a preponderância de certas pessoas a responder a todas as questões (Há que contar com este dado em próximas situações).	António Santos	De imediato

22	Realização de inquéritos.	Foi indicado pelo Prof. Francisco Martins que se encontrava em curso a realização de inquéritos a todas as populações já integradas em anteriores inquéritos. Os resultados deveriam estar disponíveis finais de Novembro. Serão analisados em próxima reunião do Observatório	Observatório	
23	Necessidade de reflectir sobre o tema "Resultados de desempenho".	Alguns dos indicadores devem ser considerados de forma a analisar o desempenho no ponto de vista do sucesso insucesso e abandono, mas também no da eficácia e eficiência.	Observatório	De imediato
24	Auditorias a realizar.	Até conclusão da Avaliação Externa não relançar processo ISO 9000 pois poderia envolver alguma confusão.	Observatório	De imediato
25	Necessidade de reflectir sobre a observação em sala de aulas.	Este assunto já foi ligeiramente abordado em CP, relativo a avaliação por titulares. Recomenda-se a elaboração de uma ficha de observação, no caso de se pretender vir a implementar no futuro de forma mais generalizada.	Observatório	De imediato
26	Auditorias segundo o referencial IGE preparativas da avaliação externa de 20 e 21 Janeiro 2007.	Dado que os resultados das auditorias realizadas não foram entregues aos alunos participantes ficou decidido a sua entrega.	António Santos	De imediato
27	Necessidade de fazer o ponto da situação das acções já postas em prática, relativas às anteriores auditorias.	Ficou também decidido que no próximo dia 9 de Janeiro (ou outro a acertar com os responsáveis de Departamento), seja feito um ponto de situação acerca das acções já postas em prática das anteriores auditorias. A distribuição foi a seguinte: Dep. Ciências Sociais e Humanas (J.M.Fernandes), será entrevistado por Silvina Barata. Dep. Ciências Exactas (Eduardo Silva), idem Eduardo Luís Dep. Expressões (Nisabela Lemos), idem Domingos Ferreira Dep. Línguas (Esmeralda Lopes), idem Lurdes Pereira Dep. Tecnologias (Luís Marques), idem António Santos Salienta-se que a nota do CE, pedia a identificação de melhorias, sua informação e calendarização. Estas	António Santos	Final de Dezembro

		devem ser de muito curto prazo pois espera-se impacto até 15 Janeiro. Algumas já estão a ser realizadas, foi citado o exemplo dos portáteis usados pelos alunos.		
28	Necessidade de preparar a acção (ponto da situação) a realizar a 9 de Janeiro	Será preparado um guião para ser utilizado durante a entrevista.	Carlos Reis	Final de Dezembro
29	Necessidade de reflectir sobre os resultados de desempenho.	Foram indicados quais os indicadores significativos que devem passar a a ser considerados. Vai ser apresentado ao Prof. Moura (quem trata da estatística), para se ver da exequibilidade.	António Santos	De imediato
30	Integração do representante do Observatório no CP.	Foi decidido em CP a sua integração, por unanimidade.	Conselho Pedagógico	Em reunião de Dezembro
31	Realização de inquéritos.	Dado não se encontrarem concluídos foi decidido abordar este assunto apenas em próxima reunião.	Observatório	De imediato

3.2. Conselho de Tutores

Tal como recomendado pelo grupo avaliador que tinha conduzido o processo de auto avaliação em 2005/ 2006, as 17 (dezassete) acções de melhoria escolhidas foram integradas num plano de acção aprovado em Conselho Pedagógico. A última dessas acções tinha como principal objectivo inverter a degradação da taxa de sucesso dos alunos. Para tal fazia sentido encontrar uma actividade que exigisse a complementaridade e a colaboração dos agentes educativos implicados no processo educativo: encarregados de educação, professores, alunos e a escola.

Partindo do pressuposto que tutoria é um processo de aprendizagem contínuo, pessoal, profissional e organizativo e que implica a colaboração activa de todos esses agentes educativos, sugerimos a criação da figura de tutor para áreas críticas e controlar melhor os apoios.

Essa aprendizagem far-se-á sentir a que níveis?

Esse processo de aprendizagem será visível a vários níveis e contemplará todos esses agentes educativos. Assim, será aprendizagem para o aluno, na medida em que favorece a sua responsabilização, inclusão e a criação de mecanismos de metacognição; Será aprendizagem para os encarregados de educação uma vez que aposta no diálogo e na

participação regular e sistemática na implementação do projecto de vida dos seus educandos; Sê-lo-á para o professor, na medida em que promove o seu desenvolvimento profissional, acção reflexiva e capacidade de decisão; E ainda para a organização escolar, enquanto motor de uma estratégia facilitadora de maior eficácia e promotora de uma cultura de colaboração e partilha face aos desafios da melhoria contínua.

Na sequência desta recomendação e tendo presente o Projecto Educativo, no Plano de acção de Melhoria 2006 / 2007, no ponto 9, foi criado o cargo de tutor, eleito pelos seus pares, para as disciplinas de Português, Matemática, Física e Química, Inglês e Filosofia, consideradas críticas. Para tal, para cada uma dessas disciplinas, foi criado um gabinete de apoio, com aulas de apoio pedagógico acrescido e cuja dinâmica seria posteriormente estabelecida. Os cinco professores tutores iniciaram o seu trabalho cada um por si. Passado algum tempo sentiram então necessidade de uniformizar documentos e estratégias e ainda partilhar experiências. Como observadora participante fizemos parte deste processo que ajudámos a consolidar. Para responder a estas necessidades foi criada uma estrutura a que chamámos “Conselho de Tutores”.

Este Conselho iniciou as suas actividades regularmente a 31 de Janeiro de 2007. Toda a actividade começou a ser registada em actas. Foi sempre dada uma cópia ao Conselho Executivo. Os assuntos tratados dividiam-se por pontos (correspondentes aos da ordem de trabalhos de cada sessão). Em cada ponto eram registados os temas abordados, as acções decididas, quem tomava essas decisões e quando eram tomadas. No final era marcada a reunião seguinte. A acta era assinada por todos os elementos presentes.

3.2.1. Procedimento criado

Logo no início das suas actividades regulares, o Conselho de Tutores decidiu construir um **Procedimento** que servisse de orientação às tutórias, definindo o seu Objectivo, o Âmbito e Responsabilidades e os Documentos de Referência a utilizar.

PROCEDIMENTO DO CONSELHO DE TUTORES E ORGANIZAÇÃO DE TUTORIAS

8. OBJECTIVO

Este procedimento descreve a forma como as tutorias disciplinares são organizadas, sendo estas, formas particulares de apoio ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

A sua aplicação tem como objectivo:

1. Definir a forma como se propõem, organizam, aprovam e acompanham os resultados das actividades de tutoria, em interligação com a figura do professor tutor e com o Conselho de Tutores.
2. Melhorar o apoio prestado aos alunos nas suas dificuldades de aprendizagem, proporcionando uma forma de apoio mais individualizada e apropriada às suas reais necessidades.

3. ÂMBITO E RESPONSABILIDADES

Este procedimento aplica-se aos Grupos Disciplinares de Matemática, Físico-Química, Português, Inglês e Filosofia do Ensino Secundário na ESS. O tutor de Português é responsável também pelo Português para Estrangeiros. O professor tutor de cada um dos cinco Grupos Disciplinares aos quais este procedimento se aplica, é responsável pela organização de todo o processo de tutoria, em articulação com os professores da disciplina.

O Conselho de Tutores, formado pelos cinco professores tutores, é responsável pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos.

O Conselho de Tutores é responsável pela redacção, aplicação, e actualização deste procedimento em colaboração com o CE e o CP que o aprova.

4. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

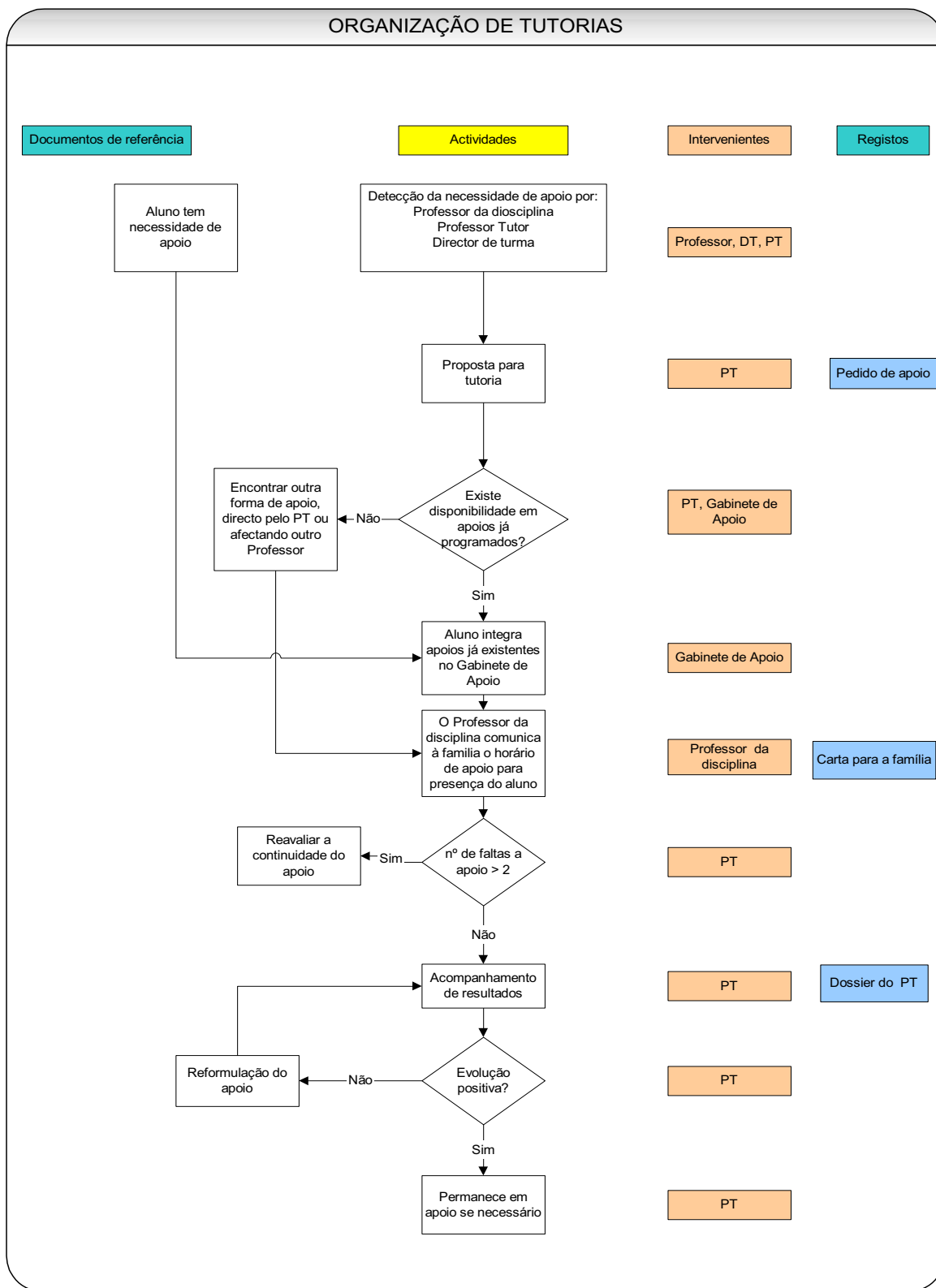
Pedido de apoio (inclui histórico e enquadramento das dificuldades); Registo de presenças; Registo de sumários; Modelo de carta a enviar ao encarregado de educação; Relatórios no final de cada período; Actas; Dossier do Professor Tutor.

5. CONTROLOS EFECTUADOS

Os professores da disciplina e os professores tutores verificam as condições justificativas da proposta de apoio, sendo controlada a sua efectivação pelo professor tutor. O controlo de presença e a verificação da evolução dos alunos é controlada pelo professor tutor que assegura a existência de um dossier de acompanhamento da actividade de tutoria. O Conselho de tutores reúne-se uma vez por mês. O CE controla as condições em que estes apoios são prestados.

6. FLUXOGRAMA

Figura 9: Fluxograma (tutorias)



7. DESCRIÇÃO (detalhes a ter em conta no fluxograma)

As funções e estratégias a adoptar pelo Conselho de Tutores visam:

1. Desenvolver medidas de apoio aos alunos que permitam:

- a adequada integração na turma e na Escola (ensino/aprendizagem);
- o aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares relacionadas com a disciplina.

Para este efeito as estratégias a utilizar serão:

- Identificar problemas existentes em cada turma, através do contacto com o professor da disciplina;
- Estabelecer um plano para apoio aos alunos com dificuldades, preferencialmente com o professor da disciplina e/ou professor de apoio;
- Coordenar a distribuição dos apoios;
- Reflectir acerca do processo, fazendo um acompanhamento periódico da evolução do aluno.

2. Desenvolver a actividade de forma articulada:

- Recolhendo informação junto do professor da disciplina e/ou professor de apoio.
- Para este efeito haverá que assegurar a informação ao professor da disciplina e/ou professor de apoio; ao director de turma; ao grupo disciplinar; à família; ao Conselho Executivo.

8. TERMOS E ABREVIATURAS UTILIZADOS

CE - Conselho Executivo

CP - Conselho Pedagógico

DT - Director de Turma

PT - Professor Tutor

3.2.2. Trabalho realizado

Assim, de 31 de Janeiro de 2007 a 7 de Dezembro de 2007, ao longo de nove reuniões constatarem-se situações a melhorar e tomaram-se decisões visando a sua melhoria. No quadro que se segue podemos identificar as situações constatadas ao longo deste período e as decisões tomadas:

Quadro 33 – Tutorias: Situações constatadas e decisões tomadas

Nº	SITUAÇÕES CONSTATADAS	DECISÕES TOMADAS	OBSERVAÇÕES
1	Cada um dos professores tutores utilizava documentos diferentes.	A construção de um procedimento com a organização das tutorias e a uniformização de toda a documentação, pelo Conselho de Tutores.	Com carácter de urgência.
2	A necessidade de partilhar experiências.	Partilhar com regularidade as diversas experiências de cada um dos professores tutores nas reuniões mensais.	De imediato.
3	A necessidade de reformular algumas das responsabilidades do professor tutor.	O Conselho de Tutores, reformularia algumas das responsabilidades do professor tutor e encontraria a redacção dum documento final.	De imediato.
4	A necessidade de listar os documentos a utilizar por todos.	Fazer a identificação da lista dos documentos de referência e respectivos campos a preencher.	De imediato.
5	A necessidade da uniformização do Dossier do Professor Tutor.	Cada professor tutor debruçar-se-ia sobre o conteúdo do referido dossier e que na próxima reunião se decidiria que documentos começariam a fazer parte da sua composição.	De imediato.
6	A necessidade de uniformizar em definitivo o dossier do Professor Tutor.	Seriam criados dois dossiers: - Um onde seriam registadas as faltas e os sumários de todos os apoios. Este dossier estaria na sala de professores e seria de fácil acesso. - Seria ainda construído um outro dossier onde estariam todos os documentos e registos de todo o trabalho do professor tutor.	De imediato.
7	A necessidade avaliar o trabalho efectuado.	Cada professor tutor debruçar-se-ia sobre os resultados obtidos.	Os resultados seriam apresentados e analisados na reunião seguinte.

8	O Dossier do Professor Tutor estava em fase de organização.	Finalizar a organização do dossier.	Até à reunião seguinte.
9	Os resultados estão em fase de análise.	Cada professor tutor apresentaria a análise dos seus resultados.	Na reunião seguinte.
10	Os documentos em fase de uniformização.	Todos os documentos ficariam uniformizados.	Nas próximas reuniões.
11	A necessidade da estrutura "Conselho de Tutores" ter assento no Pedagógico.	Apresentar no Pedagógico uma proposta neste sentido para aprovação.	O Conselho de Tutores passa a ter assento no Pedagógico.
12	A eleição do coordenador do "Conselho de Tutores", que representasse esta estrutura no Conselho Pedagógico	Foi eleita Coordenadora do Conselho de Tutores, por unanimidade, a Professora Maria da Graça da Silva Gusmão.	De imediato.
13	Foi apresentado o Dossier do Professor Tutor..	Foi aprovado e distribuído o Dossier do Professor Tutor, tendo cada professor tutor ficado com o respectivo dossier organizado.	De imediato.
14	Os Resultados estão em fase de final de análise.	Cada professor tutor apresentaria os Resultados da sua disciplina.	De imediato.
15	A necessidade de construir um plano de acção para 2007/2008.	Encontradas as linhas mestras deste plano e a sua construção com a colaboração de todos os tutores, tendo em atenção os resultados obtidos.	De imediato.
16	Apresentação do Plano de Acção para 2007/2008 ao Conselho de Tutores.	Aprovação do Plano de Acção para 2007/2008.	De imediato.
17	Necessidade de aprovação do Plano de Acção para 2007/2008 pelo Conselho pedagógico.	Levar a Pedagógico o Plano de Acção para 2007/2008.	De imediato.
18	A Coordenadora comunica ao conselho o que se passou no Conselho Pedagógico.		O Plano de Acção para 2007/2008 foi aprovado.
19	Ponto da situação da uniformização dos documentos a utilizar.	Continuação da uniformização dos documentos, partindo da análise dos já utilizados.	De imediato.
20	A necessidade de identificar os alunos com necessidade de apoio para o ano lectivo de 2007/2008.	Seria feito o ponto da situação e cada tutor traria dados da sua disciplina	Na próxima sessão.
21	Ponto da situação: - Em Inglês, os apoios da disciplina estão a arrancar sem problemas e com a organização prevista. - Em Português tudo está organizado como previsto e de acordo com as regras definidas., mas ainda se encontram 2 grupos sem apoio por falta de professores. O problema está a ser tratado.	Colocar o problema de Filosofia ao Presidente do Conselho Executivo.	O Conselho Executivo prometeu intervir.

	<p>- Em Físico-Química os apoios estão em fase de organização. Surgiram pequenas questões que estão a ser resolvidas (Ex.: o que fazer quando os alunos não entregam o destacável).</p> <p>- Em Filosofia, apesar das diligências feitas pela tutora desta disciplina, estão a surgir alguns problemas. Assim, na qualidade de tutora da disciplina, a professora Anadeia Fernandes desde o início do ano lectivo tem procedido a diligências formais e informais no sentido dos professores de Filosofia apresentarem, em documentos próprios para o efeito, os alunos da sua turma que necessitam de apoio. Contudo, até à data só recebeu propostas de alunos do professor Sérgio Moreira e de si própria. Estes apoios serão iniciados na quarta e terça feira próximas respectivamente.</p>		
2 2	A necessidade de voltar a fazer o ponto da situação.	Cada tutor traria dados da sua disciplina mais concretizados sobre os apoios necessários.	De imediato.
2 3	Análise dos documentos em fase de uniformização.	Foi aprovado o formato do Relatório e o do Quadro Geral de Apoios.	De imediato.

3.2.3 Avaliação 2006 / 2007

Passado o primeiro ano, fizemos a avaliação das tutórias em todas as disciplinas que tínhamos considerado prioritárias. Assim, cada tutor fez uma avaliação qualitativa através dum relatório e, sempre que possível, quantitativa. Dessa avaliação surgiu um plano de acção de melhoria para o ano seguinte.

O Observatório da Qualidade / Equipa de Avaliação Interna fez uma auditoria à nova estrutura “Conselho de Tutores”. Como resultado podemos salientar que esta equipa encontrou melhoria no processo, mas recomendou maior e melhor divulgação do referido processo e da função do Professor Tutor.

3.2.4 Plano de Acção 2007 / 2008 (Tutorias)

A reflexão sobre os resultados da avaliação de todo o Processo levado a cabo pelo Conselho de Tutores e o resultado da auditoria feita a esta estrutura pelo Observatório da

Qualidade / Equipa de Avaliação Interna permitiu-nos reorganizar as tutorias para o ano lectivo de 2007 / 2008 e apresentar um **Plano de Acção** para este ano.

Neste Plano de Acção foram identificados os assuntos a tratar, as acções respectivas a levar a cabo, os responsáveis pelas acções referidas, as datas em que as acções se realizarão e os mecanismos de avaliação a aplicar.

Quadro 34 – Plano de Acção 2007 / 2008 - Tutorias

Plano de Acção 2007 / 2008 - Tutorias				
ASSUNTO	ACÇÃO	RESPONSÁVEL	DATA	AValiação
Diagnóstico	1. Elaborar uma relação de alunos do 11º e 12º anos que transitaram de ano com nota negativa na sua disciplina, incluindo os alunos propostos para actividades de remediação em conselho de turma pelo professor do ano anterior	Professor Tutor	15 Outubro 2007	Análise de documentos.
	2. Relativamente às turmas do 10º ano fazer um levantamento dos alunos que revelarem maiores dificuldades e que, em sua opinião, devem ser propostos para o Gabinete de Apoio, considerando a observação efectuada nas primeiras aulas, a avaliação obtida no 3º ciclo e a avaliação diagnóstica ou outra realizada. A relação destes alunos será entregue ao respectivo professor tutor que a levará a Conselho de Tutores onde se procederá à preparação e coordenação das actividades de remediação.	Professor da disciplina	15 Outubro 2007	Observação - Testes
	3. Em função da análise dos resultados obtidos pelos alunos a relação de alunos propostos para apoio pode ser alterada ao longo do ano, com conhecimento do professor tutor, do director de turma e do encarregado de educação.	Professor da disciplina	A qualquer momento do ano lectivo	Exercícios variados
Proposta de apoio	4. Após feita a localização destes alunos nas turmas será dado conhecimento da proposta ao professor da disciplina, ao director de turma e ao encarregado de educação.	Professor Tutor	A partir de 15 de Outubro 2007	Reuniões informais
	5. Nas turmas onde não esteja definido horário para apoio, o professor da disciplina em conjunto com o aluno, procurarão horário semanal para o prestar.	Professor da disciplina e aluno	Desde início do ano lectivo	Conversas informais

Informação ao Encarregado de Educação	6. Dirigir informação/carta ao Encarregado de Educação propondo o apoio, devendo este assinar a informação, confirmando ter recebido esta, e indicando se pretende que o seu educando frequente o Gabinete de Apoio. Em caso afirmativo o aluno não pode ultrapassar o limite de duas faltas não justificadas por período, caso contrário será feita uma reavaliação da sua continuidade na prestação de apoio, sendo disso dado conhecimento ao encarregado de educação.	Professor Tutor	Após indicação do aluno para apoio	Comunica ção através de carta.
------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	---------------------------------------------	-----------------------------------------

3.2.5 Divulgação

Seguindo as recomendações da equipa de avaliação interna quanto a uma maior e melhor divulgação do processo de tutorias e da função do Professor Tutor, o Conselho de Tutores, além de apresentar o processo em reuniões do pedagógico e de departamento, criou um placar de informação específico para as tutorias que colocou em sítios estratégicos da escola, nomeadamente na entrada.

4. Avaliação Externa

A Escola Secundária de Silves participou na Avaliação Externa em Janeiro de 2008. Dessa avaliação foi produzido, pela IGE, um relatório final (ANEXO VIII).

Tendo por base a análise que fizemos no nosso estudo, o domínio com maior probabilidade de influenciar o dos “Resultados” é a “Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola”. É neste último domínio que encontramos a auto-avaliação. Partindo destes pressupostos, escolhemos como parte integrante deste ponto do nosso trabalho três dados: O resultado final; o resultado do domínio “Resultados”; e o do domínio “Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola” (CARME).

Neste contexto e tendo em atenção que, no Capítulo VI – Análise dos dados recolhidos, o estudo está feito com pormenor, deixamos os seguintes dados:

O resultado final da avaliação externa da E.S.S. foi de BOM.

O resultado obtido no domínio “Resultados” foi de “Bom”.

O resultado obtido no domínio CARME foi de “Muito Bom”.

QUARTA PARTE

Resultados

Capítulo VII – Análise dos dados recolhidos

1. Análise dos relatórios das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007 (auto-avaliação).

Das 100 escolas avaliadas, verificámos que 21 recorreram a assessoria externa.

Da reflexão da análise dos 100 relatórios de Avaliação Externa 2006 / 2007 feita no Capítulo III, focada na auto-avaliação, e face à existência de:

- Grupo avaliador,
- Cultura de auto-avaliação,
- Processo de auto-avaliação participado,
- Modelos pré-definidos,
- Definição de Critérios de avaliação,
- Avaliação de Meios e Recursos que suportam o processo educativo,
- Observatório da Qualidade que monitorize o processo e
- Formação no domínio da auto-avaliação,

recolhemos dados, cuja análise utilizámos como suporte na construção do quadro que se segue (Quadro 35).

O referido quadro permite-nos analisar a percentagem de escolas/agrupamentos, com e sem assessoria, onde estão presentes cada um dos critérios referidos e ainda as inferências feitas a esse propósito.

**Quadro 35 – Análise final dos 100 relatórios de Avaliação Externa
2006 / 2007 (auto-avaliação)**

<i>Escolas Com Assessoria Externa</i>	<i>Escolas Sem Assessoria Externa</i>	<i>Inferências</i>
81% têm grupo avaliador	70% têm grupo avaliador	A percentagem das escolas que têm grupo avaliador é maior nas escolas que têm assessoria externa
A probabilidade da existência de uma cultura permanente de auto-avaliação é de 62%	A probabilidade da existência de uma cultura permanente de auto-avaliação é de 48%	A probabilidade da existência de uma cultura permanente de auto-avaliação é maior nas escolas que têm assessoria externa
A probabilidade de existir um processo de auto-avaliação participado é de 43%	A probabilidade de existir um processo de auto-avaliação participado é de 39%	A probabilidade de existir um processo de auto-avaliação participado é maior nas escolas que têm assessoria externa
A probabilidade da existência de modelos pré-definidos é de 57%	A probabilidade da existência de modelos pré-definidos é de 10%	A probabilidade da existência de modelos pré-definidos é maior nas escolas que têm assessoria externa
48% definiram critérios de avaliação.	38% definiram critérios de avaliação	A percentagem das escolas que definiram critérios de avaliação é maior nas escolas que têm assessoria externa
A probabilidade da existência da avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo é de 62%	A probabilidade da avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo é de 18%	A probabilidade da avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo é maior nas escolas que têm assessoria externa
A probabilidade da existência de um observatório da qualidade é de 53%	A probabilidade da existência de um observatório da qualidade é de 23%	A probabilidade da existência de um observatório da qualidade é maior nas escolas que têm assessoria externa
A probabilidade da existência de formação no domínio da auto-avaliação é de 48%	A probabilidade da existência de formação no domínio da auto-avaliação é de 9%	A probabilidade da existência de formação nesta área é maior nas escolas que têm assessoria externa
No domínio CARME, a média de todas as escolas avaliadas é de 2,7. Nas escolas sem assessoria essa média desce para 2,6 e aumenta para 2,9 nas escolas com assessoria externa. Nas escolas com assessoria externa a avaliação final sobe de 14,7 para 15,8 pontos (1,1).		
REFLEXÃO FINAL:		
Verificámos que, face ao conjunto de critérios em análise, nas 21 escolas que recorreram a assessoria externa, esta reflecte-se positivamente nos critérios relacionados com a existência do grupo avaliador, definição de critérios de avaliação, avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo, utilização de modelos pré-definidos, cultura de auto-avaliação permanente, auto-avaliação participada, existência de monitorização (observatório) e formação no domínio da auto-avaliação.		

A assessoria externa reflecte-se positivamente na média da avaliação externa e na média do domínio CARME.

2. Análise do questionário

(elementos que participaram em equipas de Auto-Avaliação)

Construído o questionário final (ANEXO VII), validámo-lo através do pré-teste.

De seguida passámo-lo à amostra escolhida (90 sujeitos).

Os 90 (noventa) inquiridos corresponderam aos 90 (noventa) respondentes.

Recolhidos os questionários, numa primeira fase identificámos os blocos do questionário (Quadro 36), os dados recolhidos (Quadro 37) e a análise percentual simples de cada uma das questões.

Numa segunda fase debruçámo-nos sobre os resultados ponderados.

Quadro 36 – Identificação dos blocos do questionário

QUESTIONÁRIO	
BLOCOS	TEMAS
Bloco 1 (Questões 1 a 4)	A Auto-Avaliação
Bloco 2 (Questões 5 a 12)	A Assessoria
Bloco 3 (Questões 13 a 17)	A Formação como instrumento da assessoria

Quadro 37 – Dados recolhidos dos questionários

DADOS RECOLHIDOS PELOS QUESTIONÁRIOS												
Número de respostas em cada item							Percentagem por item					
Nº a)	TT b)	MT c)	POU d)	NADA	NS e)	RESP f)		TT b)	MT c) c)	POU d)	NADA	NS e)
1	35	52	3	0	0	90		39%	58%	3%	0%	0%
2	23	57	5	0	5	90		25%	63%	6%	0%	6%
3	20	63	5	0	2	90		22%	70%	6%	0%	2%
4	65	24	0	0	1	90		72%	27%	0%	0%	1%
5	39	48	1	0	2	90		44%	53%	1%	0%	2%
6	32	52	4	0	2	90		36%	58%	4%	0%	2%
7	22	65	1	0	2	90		25%	72%	1%	0%	2%
8	33	54	2	0	1	90		37%	60%	2%	0%	1%
9	31	54	3	0	2	90		35%	60%	3%	0%	2%
10	19	68	1	0	2	90		21%	76%	1%	0%	2%
11	41	44	3	0	2	90		46%	49%	3%	0%	2%
12	30	51	6	0	3	90		33%	57%	7%	0%	3%
13	35	54	0	0	1	90		39%	60%	0%	0%	1%
14	16	69	3	0	2	90		18%	77%	3%	0%	2%
15	23	62	2	0	3	90		26%	69%	2%	0%	3%
16	21	63	4	0	2	90		23%	70%	5%	0%	2%
17	24	57	7	0	2	90		27%	63%	8%	0%	2%
MÉDIA POR ÍTEM								34%	61%	3%	0%	2%
a) Questões b) Totalmente c) Muito d) Pouco e) Não sei f) Nº de respondentes												

Análise percentual simples de cada uma das questões

Passámos então à leitura das respostas dadas em cada questão através de gráficos.

Paralelamente fizemos uma análise bloco a bloco.

Em cada um dos blocos escolhemos as questões relativamente às quais as respostas mostram uma concordância **“Totalmente”**.

BLOCO 1

O Bloco 1 trata da auto-avaliação e dele fazem parte as questões de 1 a 4.

1ª questão – A assessoria externa facilita a auto-avaliação.

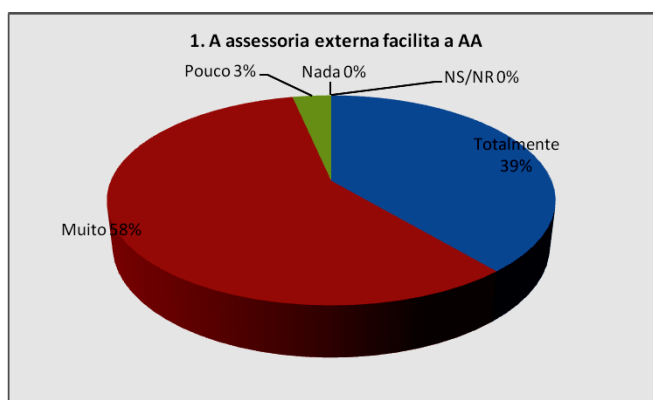


Gráfico 20 - Análise da questão 1 - Bloco “Auto-Avaliação”

Dos 90 respondentes, 58% entende que a assessoria externa facilita “Muito” a auto-avaliação, 39% acha que facilita “Totalmente” e apenas 3% considera que a assessoria externa facilita “Pouco” a auto-avaliação.

2ª questão – Um bom processo de auto-avaliação tem de se basear num modelo teórico.

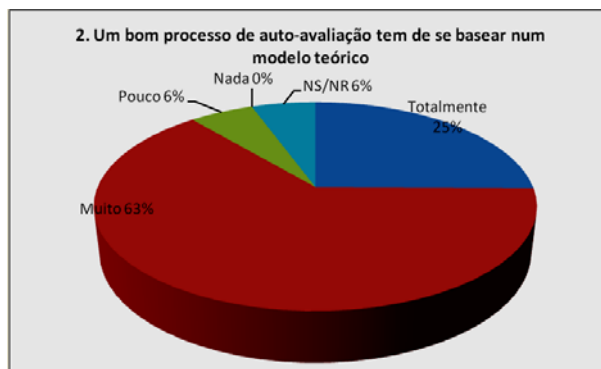


Gráfico 21 - Análise da questão 2 - Bloco “Auto-Avaliação”

Quando se coloca esta questão, 63% dos respondentes considera “Muito” que um bom processo de auto-avaliação tem de se basear num modelo teórico, mas só 25% responde totalmente, 6% “Pouco” e outros 6% não sabe ou não responde.

3ª questão – A auto-avaliação feita com base numa adaptação do modelo EFQM contempla todas as vertentes da escola.

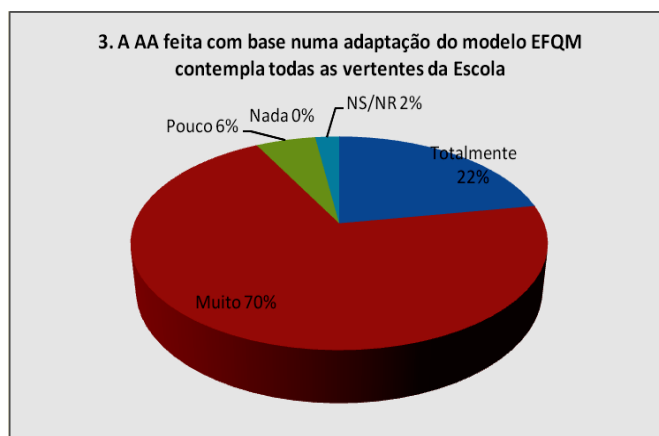


Gráfico 22 - Análise da questão 3 - Bloco “Auto-Avaliação”

A esta questão, 70% dos inquiridos responde “Muito” quando questionados se a auto-avaliação, feita com base numa adaptação do modelo EFQM, contempla todas as vertentes da escola, 22% responde “Totalmente”, só 6% considera “Pouco” e 2% não sabe ou não responde.

4ª questão – É indispensável que a equipa de auto-avaliação conheça os critérios do modelo utilizado.

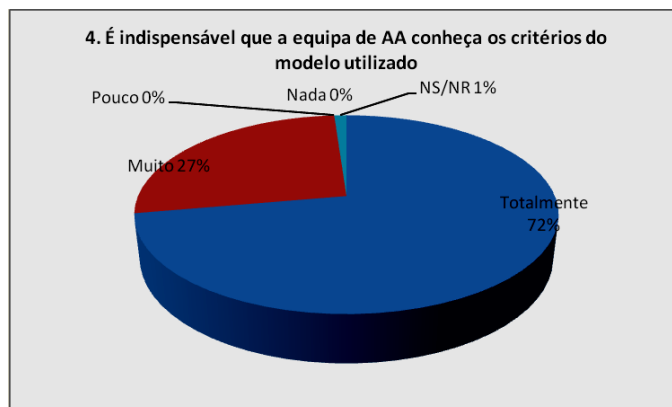


Gráfico 23 - Análise da questão 4 - Bloco “Auto-Avaliação”

Quanto à indispensabilidade da equipa de auto-avaliação conhecer os critérios do modelo utilizado, 72% responde “Totalmente”, 27% entende que concorda “Muito” e apenas 1% não sabe ou não responde.

Estas quatro questões fazem parte do 1º Bloco do questionário a que chamámos de Auto-Avaliação. Com os dados recolhidos construímos o gráfico que se segue.

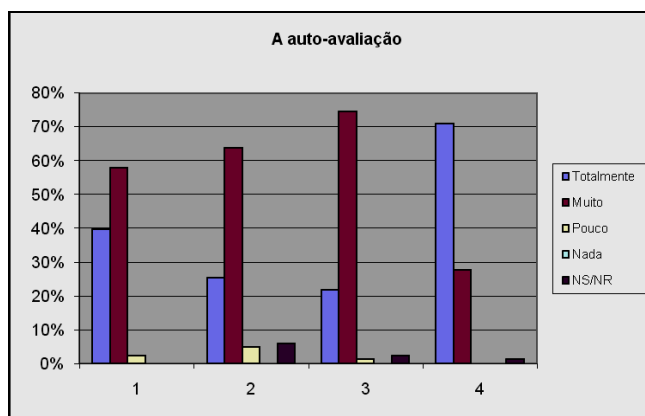


Gráfico 24 - Análise do 1º bloco “Auto-Avaliação”

Ao analisá-lo, verificamos que, de acordo com os respondentes, a questão 4 é a que mais se salienta na concordância “Totalmente”.

Daqui podemos inferir que **na auto-avaliação é indispensável que a equipa de avaliação conheça os critérios do modelo a utilizar.**

BLOCO 2

O Bloco 2 trata da Assessoria. Dele fazem parte as questões 5 a 12.

Demos-lhe o mesmo tratamento de que foi alvo o Bloco 1.

5ª questão – A assessoria permite uma auto-avaliação mais eficiente

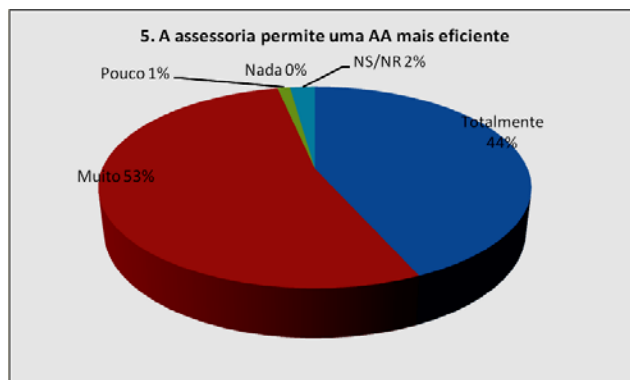


Gráfico 25 - Análise da questão 5 - Bloco "A Assessoria"

Nesta questão, 53% dos respondentes concorda "Muito" que a assessoria permite uma auto-avaliação mais eficiente, 44% concorda "Totalmente", apenas 1% concorda "Pouco" e 2% não sabe ou não responde.

6ª questão – A assessoria aumenta a objectividade da auto-avaliação.

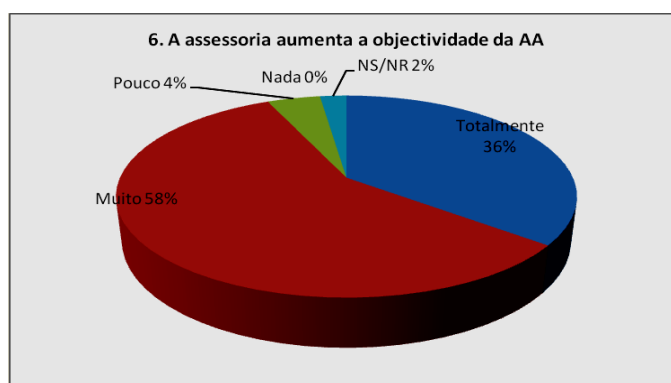


Gráfico 26 - Análise da questão 6 - Bloco "A Assessoria"

Na questão 6, 58% concorda "Muito", 36% "Totalmente", 4% dos inquiridos concorda "Pouco" que a assessoria aumenta a objectividade da auto-avaliação e 2% não sabe ou não responde.

7ª questão – A assessoria contribui para a objectividade dos relatórios.

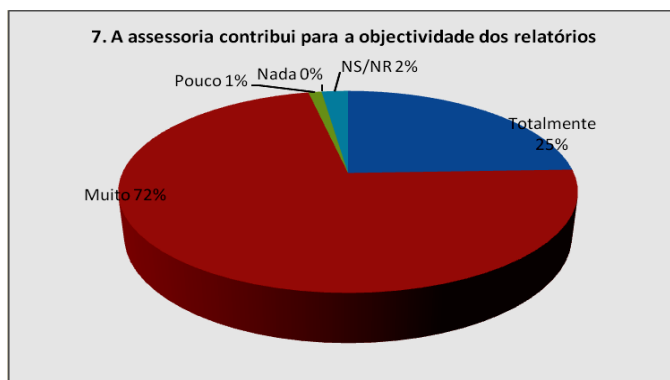


Gráfico 27 - Análise da questão 7 - Bloco "A Assessoria"

A questão que afirma que a assessoria contribui para a objectividade dos relatórios, 72% concorda "Muito", 25% "Totalmente", 1% "Pouco" e 2% não sabe ou não responde.

8ª questão – A assessoria beneficia a reflexão sobre a escola.

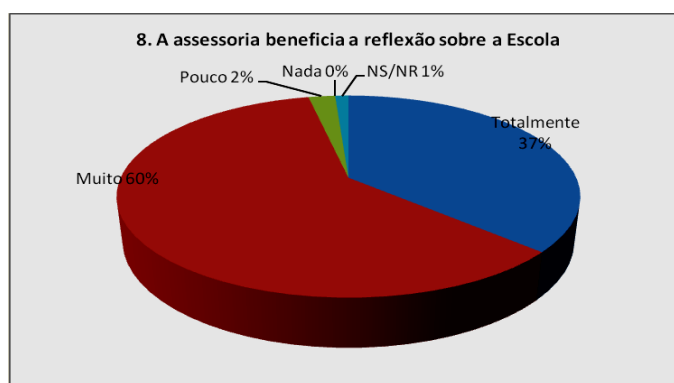


Gráfico 28 - Análise da questão 8 - Bloco "A Assessoria"

Sobre se a assessoria beneficia a reflexão sobre a escola, 60% concorda "Muito", 37% "Totalmente", 2% "Pouco" e 1% não sabe ou não responde.

9ª questão – A assessoria facilita a reflexão sobre as práticas da escola.

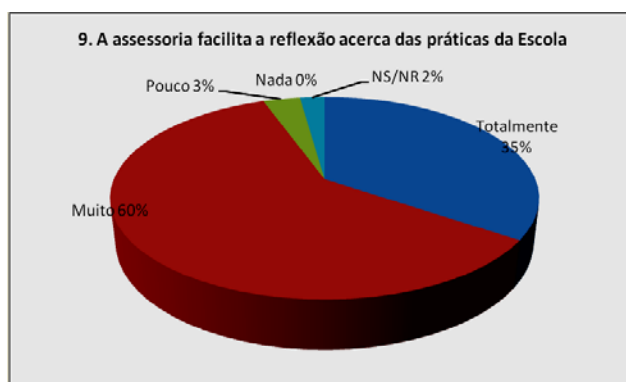


Gráfico 29 - Análise da questão 9 - Bloco "A Assessoria"

Nesta questão, 60% dos respondentes concorda "Muito" que a assessoria facilita a reflexão sobre as práticas da escola, 35% concorda "Totalmente", 3% "Pouco" e 2% não sabe ou não responde.

10ª questão – A assessoria facilita a reflexão sobre os dados da escola.

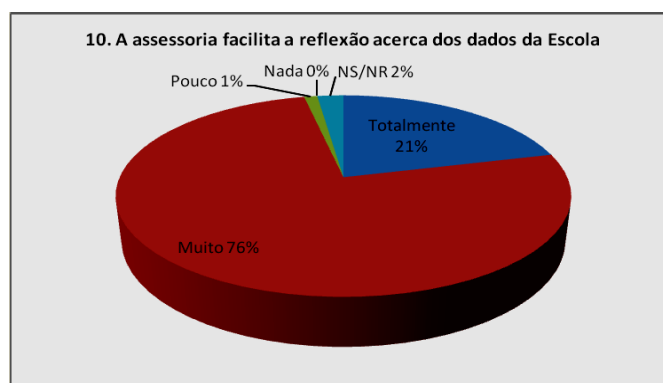


Gráfico 30 - Análise da questão 10 - Bloco "A Assessoria"

Na resposta a esta questão, 76% concorda "Muito", 21% "Totalmente", 1% concorda "Pouco" que a assessoria facilita a reflexão sobre os dados da escola, e 2% não sabe ou não responde.

11ª questão – A cooperação entre assessor e equipa de auto-avaliação facilita a identificação das melhorias a implementar na escola.

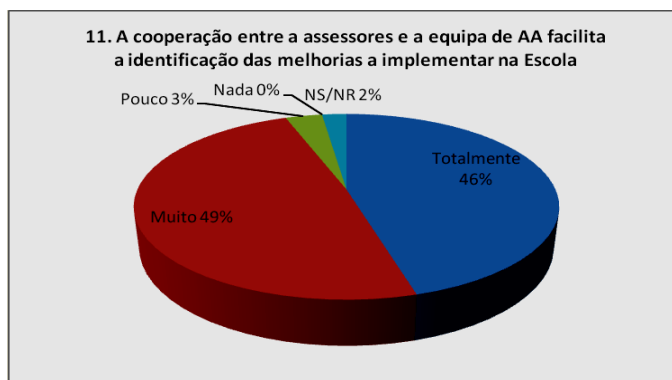


Gráfico 31 - Análise da questão 11 - Bloco “A Assessoria”

Nesta questão, 49% dos inquiridos concorda “Muito” que a cooperação entre assessores e a equipa de auto-avaliação facilita a identificação de melhorias a implementar na escola, 46% responde “totalmente”, 3% refere “Pouco” e 2% não sabe ou não responde.

12ª questão – A assessoria contribui para o pragmatismo do trabalho realizado pela equipa de auto-avaliação.

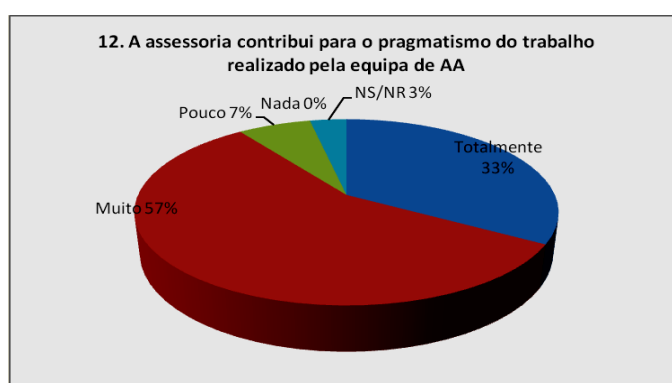


Gráfico 32 - Análise da questão 12 - Bloco “A Assessoria”

Sobre esta questão, 57% diz que concorda “Muito”, 33% “Totalmente”, 7% “Pouco” e 3% não sabe ou não responde.

Com os dados recolhidos neste 2º bloco construímos o gráfico que se segue.

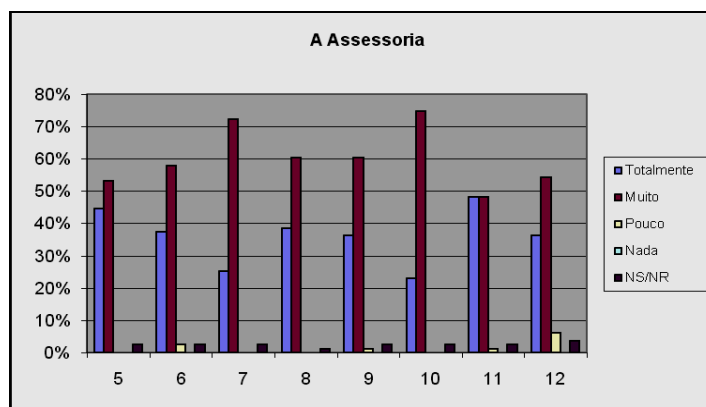


Gráfico 33 - Análise do 2º bloco “A Assessoria”

A análise deste gráfico mostra-nos que a questão que mais sobressai na concordância do “Totalmente” é a 11(once). Podemos então inferir que **a cooperação entre assessor e equipa de avaliação facilita a identificação das melhorias a implementar.**

BLOCO 3

Analizados os dados dos blocos 1 e 2, passámos à análise dos dados recolhidos no Bloco 3 que designámos de “A Formação como instrumento da Assessoria” e do qual fazem parte as questões 13 (treze) a 17 (dezassete).

13ª questão – A formação contribui para a eficiência da auto-avaliação.

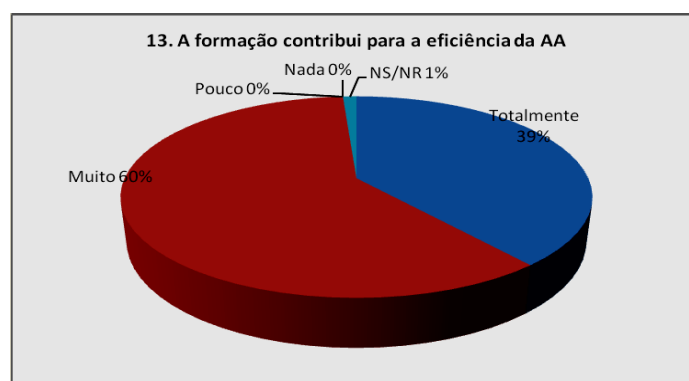


Gráfico 34 - Análise da questão 13 - Bloco “A Formação como instrumento da assessoria”

Este gráfico diz-nos que 60% dos respondentes concorda “Muito” que a formação contribui para a eficiência da auto-avaliação, 39% concorda “Totalmente”, e 1% não sabe ou não responde.

14ª questão – A formação desenvolve as competências para trabalhar em grupo.

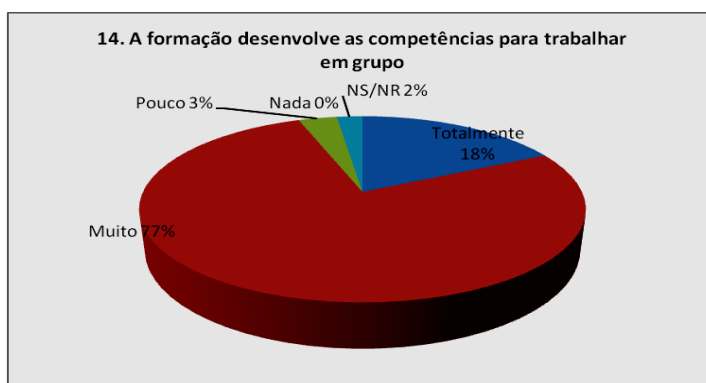


Gráfico 35 - Análise da questão 14 “A Formação desenvolve as competências para trabalhar em grupo”

Nesta questão, 77% diz que a formação desenvolve competências para se trabalhar em grupo, mas só 18% concorda “Totalmente”, 3% “Pouco” e 2% não sabe ou não responde.

15ª questão – A formação contribui para identificar os pontos fortes da escola.

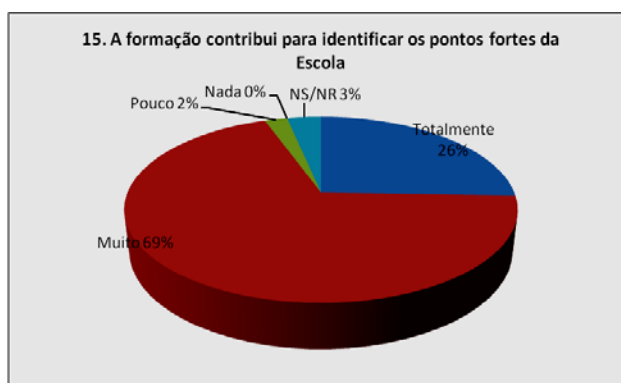


Gráfico 36 - Análise da questão 15 - Bloco “A Formação contribui para identificar os pontos fortes da escola”

Quando se afirma que a formação contribui para identificar os pontos fortes da escola, 69% concorda “Muito”, 26% “Totalmente”, 2% “Pouco” e 3% não sabe ou não responde.

16ª questão– A formação contribui para identificar os pontos a melhorar na escola.

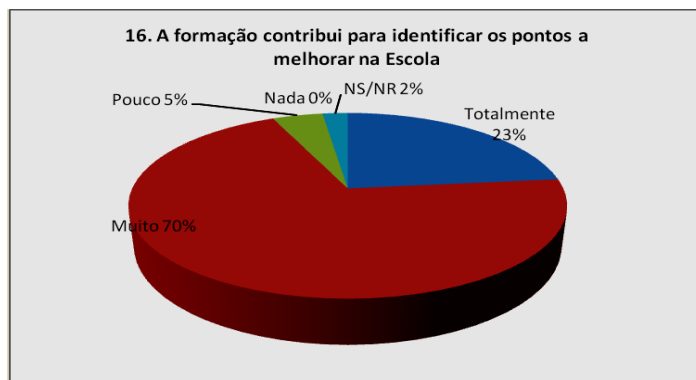


Gráfico 37 - Análise da questão 16 - Bloco “A Formação como instrumento da assessoria”

Sobre esta questão, 70% dos respondentes refere que concorda “Muito” que a formação contribui para identificar os pontos a melhorar na escola., 23% diz “Totalmente”, 5% “Pouco” e 2% não sabe ou não responde.

17ª questão – A formação permite replicar o modelo de auto-avaliação em realizações futuras.

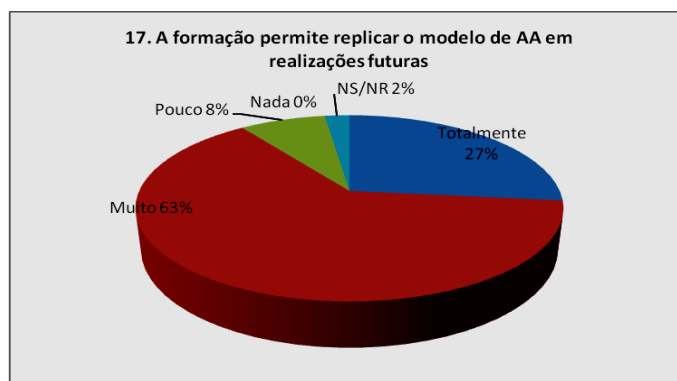


Gráfico 38 - Análise da questão 17 - Bloco “A Formação como instrumento da assessoria”

Nesta última questão, 63% concorda “Muito” em que a formação permite replicar o modelo de auto-avaliação em realizações futuras, 27% concorda “Totalmente”, 8% “Pouco” e 2% não sabe ou não responde.

Ao analisarmos globalmente estas cinco questões que formam o último bloco, o terceiro, a que chamámos “A Formação como instrumento da assessoria”, construímos o gráfico seguinte:

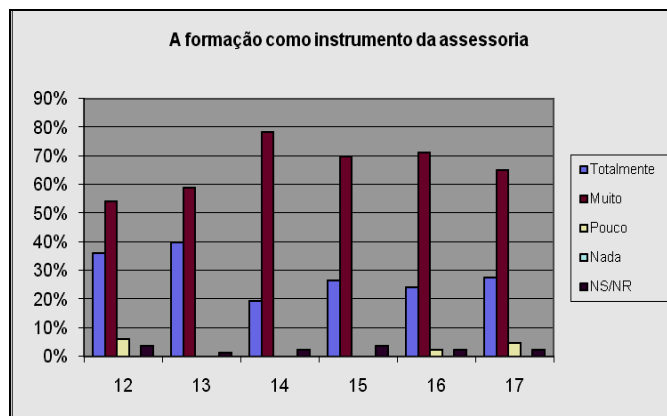


Gráfico 39 - Análise do 3º bloco “A Formação como instrumento da assessoria”

Neste terceiro bloco de questões que se refere à formação como instrumento da assessoria, a maior percentagem de respostas “Totalmente” está na questão 13 (treze).

Seguindo o mesmo percurso dos Blocos 1 e 2, a análise do gráfico permite-nos inferir que **a formação contribui para a eficiência da auto-avaliação.**

Retomando a análise dos gráficos dos vários blocos, construímos o quadro seguinte, salientando a questão que, em cada bloco, recolheu maior concordância em “Totalmente”:

Quadro 38 – Análise Global dos três blocos

QUESTÕES QUE RECOLHERAM MAIOR CONCORDÂNCIA EM “Totalmente”		
BLOCOS	QUESTÕES (Maior concordância em “Totalmente”)	REFLEXÕES
Bloco 1	Questão nº 4	É indispensável que a equipa de avaliação interna conheça os critérios do modelo que vai utilizar.
Bloco 2	Questão nº 11	A cooperação entre assessor e equipa de avaliação interna facilita a identificação das melhorias a implementar.
Bloco 3	Questão nº 13	A formação nesta área contribui para a eficiência da auto-avaliação.
Relatório	Esta primeira análise pode levar-nos a clarificar a hipótese de que uma equipa de avaliação não pode trabalhar com um modelo se não o conhecer e para tal necessita de formação. Feita a avaliação há que construir planos de melhorias e a cooperação entre assessor e equipa de avaliação pode facilitar a identificação dessas melhorias.	

Análise percentual ponderada de cada uma das questões

Por nos parecer esta primeira análise insuficiente, sentimos a necessidade duma análise mais alargada que incluísse, não só as respostas “Totalmente”, mas também todas as respostas dadas em cada um dos pontos da escala.

Assim, determinámos um nível de concordância pergunta a pergunta.

Para tal, utilizámos um resultado ponderado que teve em conta o número de respondentes por questão nos pontos da escala “totalmente”, “muito”, “pouco”, “nada” e “não sei”.

Atribuímos 4 pontos à resposta “totalmente”, 3 pontos à resposta “muito”, 2 pontos à resposta “pouco”, 1 ponto à resposta “nada” e 0 pontos a “não sei”.

Construímos o quadro 39 e o gráfico 40 que se seguem, tendo em conta em cada questão o número de respostas dadas em cada ponto da escala utilizada, multiplicadas pelo factor de ponderação respectivo.

Encontrámos assim um número total de pontos obtidos por cada questão respondida.

Este valor dividido por 360 (o número máximo de pontos possível de obter, partindo do princípio que todos tivessem respondido “concordo totalmente” $90 \times 4 = 360$), permitiu-nos obter uma percentagem que traduz o nível de concordância em cada pergunta respondida.

O nível de concordância encontrado vai permitir comparar de forma objectiva os resultados obtidos em cada questão com os resultados das restantes questões.

Nível de concordância utilizando a média ponderada

Quadro 39 – Nível de concordância utilizando a média ponderada

NÍVEL DE CONCORDÂNCIA – MÉDIA PONDERADA												
Respostas por ponto da escala							Ponderação					Nível de CONCORDÂNCIA
												Percentagem
	TT	MT	P	N	NS		x4	x3	x2	x1	soma	
1	35	52	3	0	0	90	140	156	6	0	302	83,9%
2	23	57	5	0	5	90	92	171	10	0	273	75,8%
3	20	63	5	0	2	90	80	189	10	0	279	77,5%
4	65	24	0	0	1	90	260	72	0	0	332	92,2%
5	39	48	1	0	2	90	156	144	2	0	302	83,9%
6	32	52	4	0	2	90	128	156	8	0	292	81,1%
7	22	65	1	0	2	90	88	195	2	0	285	79,2%
8	33	54	2	0	1	90	132	162	4	0	298	82,8%
9	31	54	3	0	2	90	124	162	6	0	292	81,1%
10	19	68	1	0	2	90	76	204	2	0	282	78,3%
11	41	44	3	0	2	90	164	132	6	0	302	83,9%
12	30	51	6	0	3	90	120	153	12	0	285	79,2%
13	35	54	0	0	1	90	140	162	0	0	302	83,9%
14	16	69	3	0	2	90	64	207	6	0	277	76,9%
15	23	62	2	0	3	90	92	186	4	0	282	78,3%
16	21	63	4	0	2	90	84	189	8	0	281	78,1%
17	24	57	7	0	2	90	96	171	14	0	281	78,1%
Nível médio de concordância											80.8%	
Legenda: TT – Totalmente MT - Muito P - Pouco N – Nada NS – Não sei												

Análise do nível de concordância utilizando a média ponderada

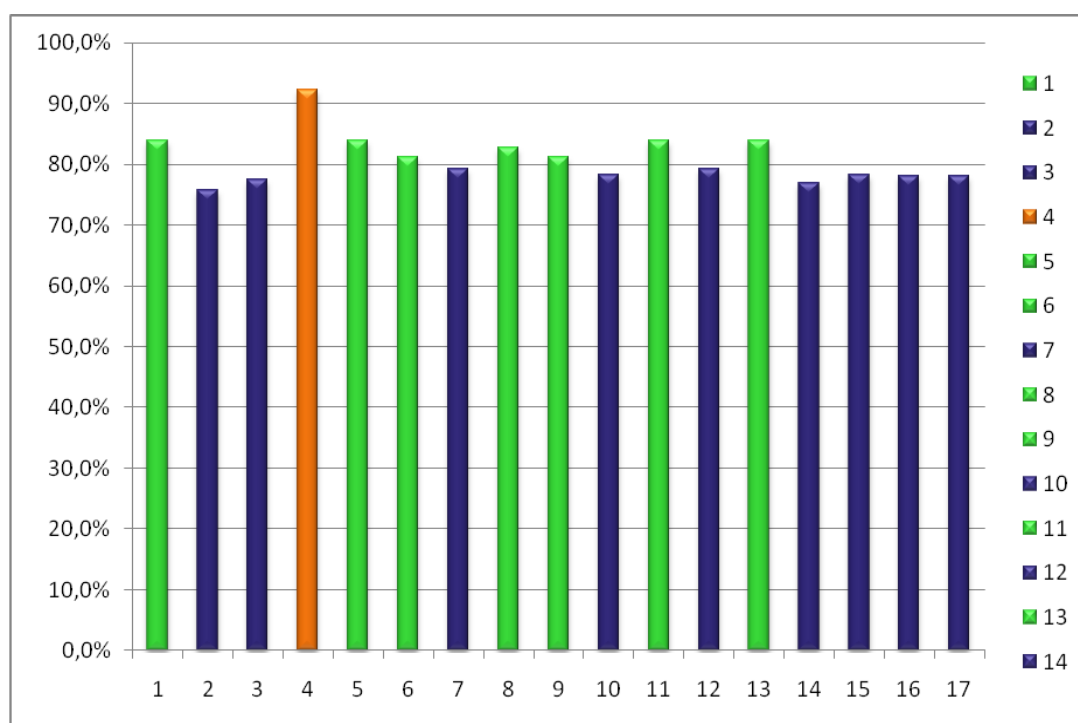


Gráfico 40 - Análise do nível de concordância utilizando a média ponderada.

O Quadro 40 permite-nos analisar as questões que se encontram com nível de concordância acima da média. Podemos verificar que a questão cujo nível de concordância se destaca das outras é a 4. Esta questão refere-se à necessidade de conhecer os critérios do modelo utilizado na auto-avaliação, donde podemos inferir da utilidade da formação nesta área.

Quadro 40 – Análise Global dos três blocos (Quadro e gráfico)

Leitura do Quadro e Gráfico	
Nível Médio de concordância – 80.8%	
QUESTÕES (C/ nível de concordância acima da Média)	QUESTÕES
Questão 1 – 83.9%	A assessoria externa facilita a auto-avaliação.
Questão 4 – 92.2%	É indispensável que a equipa de avaliação interna conheça os critérios do modelo utilizado na auto-avaliação da escola.
Questão 5 – 83.9%	A assessoria permite uma auto-avaliação mais eficiente.

Questão 6 – 81.1%	A assessoria aumenta a objectividade da auto-avaliação.
Questão 8 – 82.8%	A assessoria beneficia a reflexão sobre a escola.
Questão 9 – 81.1%	A assessoria facilita a reflexão sobre as práticas da escola.
Questão 11 – 83.9%	A cooperação entre assessores e equipa de avaliação facilita a identificação de melhorias a implementar na escola.
Questão 13 – 83.9%	A formação contribui para a eficiência da auto-avaliação.
Relatório	<p>O nível médio de concordância dos respondentes com as afirmações feitas em cada questão foi de 80.8%. Optámos por considerar para análise todas as questões com um nível de concordância acima da média. Assim, a questão 4 que na primeira análise era a mais pontuada, aqui apresenta também o maior nível de concordância em relação a todas as outras (92.2%). Seguem-se as questões 1, 5, 11 e 13, todas com 83.9%. Temos com um nível de concordância de 82.8% a questão 8 e, o nível mais baixo, mas ainda acima do nível médio de concordância, encontramos-lo nas questões 6 e 9 e é de 81.1%..</p>

REFLEXÃO FINAL:

As questões 4, 11 e 13 identificadas como as que tinham maior concordância mantêm o mesmo resultado neste quadro de análise através da média ponderada. À primeira análise podemos acrescentar mais dados, agora através das questões 1 e 5 com o mesmo nível de concordância das questões 11 e 13.

Assim, podemos inferir que, da análise das respostas ao questionário, os inquiridos referem que uma equipa de avaliação não pode trabalhar com um modelo se não o conhecer e para tal necessita de formação. A assessoria externa facilitou a auto-avaliação na medida em que, através de alguma formação deu a conhecer o modelo com o qual se trabalhou, permitindo uma auto-avaliação mais eficiente.

Feita a avaliação, a cooperação entre assessor e equipa de avaliação facilitou a identificação das referidas melhorias, contributo importante para a construção de planos de melhoria que permitirão a sustentabilidade do processo.

Os respondentes entendem ainda que a assessoria beneficiou a reflexão sobre a escola enquanto organização e com o seu “olhar externo” contribuiu não só para o aumento da objectividade da auto-avaliação, mas também facilitou a reflexão sobre as práticas da escola.

A assessoria externa facilitou a auto-avaliação das unidades de gestão:

- dando a conhecer o modelo a trabalhar (através da formação).
- Contribuindo para a maior objectividade da auto-avaliação (reflexão)
- Facilitando a reflexão sobre as práticas das unidades de gestão
- Facilitando a identificação de melhorias (construção de planos de melhoria)

3. Análise do domínio CARME do Relatório da Avaliação Externa da ESS (2007 / 2008).

Na análise dos 100 relatórios das unidades de gestão (escolas/agrupamento) que participaram na avaliação externa em 2006/2007, verificámos que o domínio com maior probabilidade de influenciar o dos “Resultados” foi a “Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola (CARME)”.

Com base nesta reflexão decidimos analisar o domínio CARME do relatório da Avaliação Externa da ESS (ANEXO VIII), utilizando os mesmos catorze critérios. O objectivo foi saber se cada um dos critérios referidos está ou não presente na escola. Assim, fizemos a seguinte análise:

a. A Escola dispõe de um grupo avaliador?

São feitas no relatório várias referências à existência de um grupo avaliador, nomeadamente na pag 11,

“ Foi constituído um grupo avaliador que procedeu à recolha de informação através da aplicação de questionários a alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente.”

b. A Escola estabeleceu previamente critérios de avaliação?

Não ficou claro no relatório que a Escola terá estabelecido critérios de avaliação que posteriormente a levou a escolher determinado modelo que lhe tenha parecido mais adequado aos critérios pré estabelecidos. Da observação realizada na ESS ficou claro que a Escola optou por um modelo que lhe foi indicado, depois do Conselho Executivo ter tido algum contacto com ele e por este órgão ter a percepção que poderia ser aplicado a todas as áreas da escola enquanto organização.

c. A Escola fez a sua auto-avaliação através de questionários à comunidade escolar?

São diversas vezes referenciados os questionários para auscultação das opiniões da comunidade escolar nomeadamente na pag 11, já citado anteriormente, e na pag 6

“ No processo de auto-avaliação da Escola, para a elaboração do Projecto Educativo, os alunos foram inquiridos, através de questionários, sendo também ouvida a sua opinião nas auditorias promovidas pelo Observatório da Qualidade”.

d. A Escola avalia quantitativamente resultados?

O relatório da avaliação externa faz diversas referências que comprovam que a Escola avalia quantitativamente os resultados. Por exemplo na pag 5 é referido

“ Assim, para além da reflexão quanto às classificações obtidas no final de cada período lectivo, feita em sede de conselho de grupo, é igualmente analisada, no início de cada ano, a prestação dos alunos nos exames, procedendo-se à sua comparação com os resultados nacionais e regionais.”

e. A Escola avalia qualitativamente resultados?

No relatório de avaliação externa é referido que a Escola não se limita a avaliar quantitativamente resultados mas vai mais longe. Como referido na pag 4

“Decorrente desse trabalho (de avaliação quantitativa...), são estabelecidos planos de melhoria que integram estratégias de remediação, tutorias e aulas de apoio para as disciplinas de maior insucesso, processo que é depois canalizado para reflexão e aprovação no Conselho Pedagógico”.

f. A Escola avalia meios e recursos para o processo educativo?

É evidente no relatório de avaliação que a Escola tem preocupação em avaliar os recursos disponibilizados para o processo educativo. Assim é referido na pag 5

“ ... a avaliação do desempenho da Escola baseia-se em nove critérios, a saber: Liderança... Recursos, etc ...”

g. A Escola aplicou um Modelo pré definido de auto-avaliação? Qual?

A avaliação externa valorizou a utilização de um Modelo de auto-avaliação quando refere na pag 5

“ O processo de auto-avaliação foi iniciado em 2004/2005 tendo como referente o modelo da EFQM, e constitui um ponto forte da Escola”.

h. A Escola recorreu a assessoria externa para realizar a auto-avaliação?

O relatório refere de facto na pag 11 que a Escola

“... a escola recorreu a serviços de assessoria externa...”

i. A auto-avaliação deu origem a plano de acção de melhoria?

O relatório da avaliação externa valoriza o facto de a auto-avaliação não ter sido um mero processo de diagnóstico. Assim na pag 11 refere-se

“ Da análise quantitativa dos dados apurados e dos resultados escolares, para além da análise do conteúdo de documentos, foi possível identificar uma grande quantidade de oportunidades de melhoria, das quais se seleccionaram 17 acções que tinham como objectivo o desenvolvimento do funcionamento da Escola.”

j. A Escola criou mecanismos de monitorização? Quais?

As referências a processos de monitorização são claras no relatório de avaliação externa, como referido na pag 11

“Com a evolução do processo, o grupo avaliador deu lugar ao Observatório da Qualidade/Grupo de Avaliação Interna. Esta equipa de trabalho, para além de ter estabelecido um conjunto de indicadores de auto-avaliação, tem vindo a monitorizar através de auditorias, as acções implementadas e propôs um novo plano para 2007/2008, tendo sido estabelecidas metas para a melhoria do sucesso escolar.”

k. A Escola tem uma permanente cultura de auto-avaliação?

O relatório apresenta alguns aspectos que permitem concluir que uma cultura de auto-avaliação se encontra em implementação na Escola, nomeadamente, na pag 11.

“ Como resultado da auto-avaliação, têm-se registado melhorias que passam pela redução dos índices de abandono escolar, pela análise e reflexão sistemática sobre os resultados obtidos no âmbito dos departamentos/grupos disciplinares”.

l. O processo de auto-avaliação foi participado?

Existem indicações relativamente à participação neste processo. Assim na pag.5 é indicado que

“as metodologias (auto-avaliação) assentam na aplicação de questionários “

e por outro lado na pag.11 é referido que

“ Foi constituído um grupo avaliador que procedeu à recolha de informação através da aplicação de questionários a alunos, encarregados de educação e ao pessoal docente e não docente”;

No entanto, também se diz, na pag.5, que esta participação não é ainda a desejável:

“ existe ainda a necessidade de definir estratégias que possibilitem uma maior divulgação e envolvimento de toda a comunidade educativa, sobretudo alunos e encarregados de educação”.

m. A Escola tem observatório da qualidade (ou estrutura idêntica)?

O relatório indica que (pag.5)

“Para monitorização foi criada uma estrutura – Observatório da Qualidade – cujo trabalho originou um novo plano de acção em 2007/2008”

n. A Escola providenciou formação no domínio da auto-avaliação?

O relatório refere que (pag.11)

“ A Escola recorreu a serviços de assessoria externa contando com a colaboração de um auditor para a qualidade e de uma pedagoga.”

Reunimos toda esta informação no quadro que se segue.

Quadro 41 – Análise do domínio CARME – E.S.S.- relatório da avaliação externa

Crítérios	Crítérios presentes	Crítérios não presentes	Evidências	Observações
a. A Escola dispõe de um grupo avaliador?	X		Pag. 11	
b. A Escola estabeleceu critérios de avaliação?		X		A escola optou por recorrer a um modelo que lhe foi indicado. Para tal, pediu a colaboração de assessoria externa.
c. A Escola fez a sua auto-avaliação através de questionários à comunidade escolar?	X		Pags.6 e 11	
d. A Escola avalia quantitativamente resultados?	X		Pag.5	
e. A Escola avalia qualitativamente resultados?	X		Pag.4	É desta avaliação que emergem as oportunidades de melhoria que dão corpo aos planos de melhoria.
f. A Escola avalia meios e recursos para o processo educativo?	X		Pag.5	
g. A Escola aplicou um Modelo pré-definido de auto avaliação? Qual?	X		Pag.5	Foi considerado ponto forte da escola.
h. A Escola recorreu a Assessoria externa para realizar a auto avaliação?	X		Pag.11	
i. A auto avaliação deu origem a Plano de Acção de melhoria?	X		Pag.11	Foram seleccionadas 17 acções que deram origem a plano de melhoria.
j. A Escola criou mecanismos de monitorização?	X		Pag.11	O observatório da qualidade monitorizou, através de auditorias, as acções implementadas.
k. A Escola tem uma permanente cultura de auto avaliação?	X		Pag.11	Encontra-se em implementação.
l. O processo de auto avaliação foi participado?	X		Pags.5 e 11	Utilização de questionários. Deseja-se um maior envolvimento de toda a comunidade educativa.
m. A Escola tem observatório da qualidade?	X		Pag.5	
n. A escola providenciou formação no domínio da auto-avaliação?	X		Pag.11	

ANÁLISE FINAL:

Verificámos no Relatório de avaliação externa da ESS que, tendo como referência o recurso a assessoria externa, tal como na análise feita para as cem escolas que no ano de 2006/2007 tiveram avaliação externa, a referida assessoria teve impacto positivo nos critérios relacionados com a existência do grupo avaliador, avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo, utilização de modelos pré-definidos, cultura de auto-avaliação permanente, auto-avaliação participada e o contributo da assessoria externa estendeu-se à construção e actuação do observatório da qualidade e à formação no domínio da auto-avaliação.

A assessoria externa teve impacto positivo na:

- constituição do grupo avaliador,
- utilização de um modelo pré-definido,
- formação no domínio da auto-avaliação,
- reflexão que conduziu à avaliação de meios, processos e resultados,
- identificação de melhorias e
- construção e monitorização de planos de acção.

4. Análise do comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria contínua

Tendo presente a realidade do recurso a assessoria externa e para tentarmos saber o comportamento da escola face ao ciclo de Melhoria Contínua despoletado pela Auto-Avaliação, tal como fizemos na análise dos relatórios das cem escolas que fizeram avaliação externa em 2006/2007, de entre os 14 critérios utilizados, seleccionámos os que, no nosso entender, estão directamente ligados a esse ciclo e colocámos as seguintes questões:

Quadro 42 - Análise do comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria Contínua

Questões	SIM	NÃO
A Escola aplicou um Modelo pré definido de auto avaliação?	X	
A escola realizou formação para os seus membros?	X	
A auto-avaliação deu origem a plano de acção?	X	
A escola criou mecanismos de monitorização?	X	
A escola tem observatório da qualidade?	X	
ANÁLISE FINAL:		
A resposta a todas as questões foi positiva. Assim, face ao ciclo de melhoria contínua, a Escola Secundária de Silves utilizou um modelo de auto avaliação definido, realizou formação para a aplicação do modelo referido, a auto-avaliação deu origem a planos de acção, criou mecanismos de monitorização e criou o observatório da qualidade.		
A assessoria externa teve impacto positivo no comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria contínua.		

A monitorização de planos de acção e a reflexão sobre este processo rumo à melhoria contínua também esteve evidente no relatório da avaliação externa e a escola está a construir um processo de permanente cultura de auto-avaliação.

O resultado obtido no critério CARME foi de “Muito Bom”. O resultado obtido no critério RESULTADOS foi de “Bom”.

A assessoria externa tem algum impacto na avaliação final das escolas. A média do resultado final das 100 unidades de gestão avaliadas é de 14,7 pontos. Da análise que fizemos, verificámos que nas escolas que recorreram a assessoria externa a média dos seus resultados finais sobe. O resultado final da ESS foi de 15 pontos, também superior a 14,7.

5. Articulação dos dados apresentados nas análises anteriores

Parece-nos relevante reunir num só quadro as análises finais dos elementos que foram objecto do nosso estudo.

Quadro 43 – Articulação de dados - Elementos objecto da nossa análise

ARTICULAÇÃO DE DADOS	
Elementos de análise	Análises finais
1 - Relatórios de Avaliação Externa 2006/07 (100)	<p>Verificámos que, face ao conjunto de critérios em análise, nas 21 escolas que recorreram a assessoria externa, esta reflecte-se positivamente nos critérios relacionados com a existência do grupo avaliador, definição de critérios de avaliação, avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo, utilização de modelos pré-definidos, cultura de auto-avaliação permanente, auto-avaliação participada, existência de monitorização (observatório) e formação no domínio da auto-avaliação.</p> <p>A assessoria externa reflecte-se positivamente na média da avaliação externa e na média do domínio CARME</p>
2 - Questionários (Participantes em equipas de A.E.)	<p>As questões 4, 11 e 13 que já tínhamos identificado no Quadro 42 como as que tinham maior concordância mantêm o mesmo resultado neste quadro de análise através da média ponderada. À primeira análise podemos acrescentar mais dados, agora através das questões 1 e 5 com o mesmo nível de concordância das questões 11 e 13. Assim, podemos inferir que, da análise das respostas ao questionário, os inquiridos referem que uma equipa de avaliação não pode trabalhar com um modelo se não o conhecer e para tal necessita de formação. A assessoria externa facilitou a auto-avaliação na medida em que, através de alguma formação deu a conhecer o modelo com o qual se trabalhou, permitindo uma auto-avaliação mais eficiente.</p> <p>Feita a avaliação, a cooperação entre assessor e equipa de avaliação facilitou a identificação das referidas melhorias, contributo importante para a construção de planos</p>

		<p>de melhoria que permitirão a sustentabilidade do processo.</p> <p>Os respondentes entendem ainda que a assessoria beneficiou a reflexão sobre a escola enquanto organização e com o seu “olhar externo” contribuiu não só para o aumento da objectividade da auto-avaliação, mas também facilitou a reflexão sobre as práticas da escola.</p> <p>A assessoria externa facilitou a auto-avaliação das unidades de gestão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dando a conhecer o modelo a trabalhar (através da formação), • contribuindo para a maior objectividade da auto-avaliação (reflexão), • facilitando a reflexão sobre as práticas das unidades de gestão, • facilitando a identificação de melhorias (construção de planos de melhoria).
3 – Escola alvo da nossa observação (ESS)	Domínio CARME Relatório da A.E. da E.S.S.	<p>Verificámos no Relatório de avaliação externa da ESS que, tendo como referência o recurso a assessoria externa, tal como na análise feita para as cem escolas que no ano de 2006/2007 tiveram avaliação externa, a referida assessoria teve impacto positivo nos critérios relacionados com a existência do grupo avaliador, avaliação de meios e recursos que suportam o processo educativo, utilização de modelos pré-definidos, cultura de auto-avaliação permanente, auto-avaliação participada e o contributo da assessoria externa estendeu-se à construção e actuação do observatório da qualidade e à formação no domínio da auto-avaliação.</p> <p>A assessoria externa teve impacto positivo na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • constituição do grupo avaliador, • utilização de um modelo pré-definido, • formação no domínio da auto-avaliação, • reflexão que conduziu à avaliação de meios, processos e resultados, • identificação de melhorias e • construção e monitorização de planos de acção.
	Comportamento da E.S.S. face à Melhoria Contínua	<p>Face ao ciclo de melhoria contínua, a Escola Secundária de Silves, através da sua equipa de avaliação interna recorrendo a uma assessoria externa, utilizou um modelo de auto-avaliação definido, realizou formação para a aplicação do modelo referido, a auto-avaliação deu origem a planos de acção e, através do observatório da qualidade, criou mecanismos de monitorização e sustentabilidade, entrando num processo de melhoria contínua.</p> <p>A assessoria externa teve impacto positivo no comportamento da ESS face ao ciclo de melhoria contínua.</p>
NOTA: A.E. – Avaliação Externa; E.S.S. – Escola Secundária de Silves		
<p>A assessoria externa teve impacto positivo em todos os elementos que foram objecto da nossa análise</p>		

6. Características de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista utilizados nas unidades de gestão (escola/agrupamento).

Para podermos dar resposta à adaptação de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista (CAF, EFQM ...) à realidade do sector educacional, construímos o seguinte quadro com dados recolhidos na análise das 100 unidades de gestão avaliadas em 2006/2007, do questionário a participantes em equipas de auto-avaliação e também utilizámos os dados recolhidos na escola onde estivemos como observadores participantes.

Quadro 44 – Características de alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista utilizados nas escolas

CARACTERÍSTICAS (MODELOS)		DADOS RECOLHIDOS		
		Avaliação externa 2006/2007 (100 escolas)	Questionário (participantes em equipas de auto-avaliação)	Observação participante (ESS)
TIPO de MODELOS		- EFQM - CAF - Outros modelos pré-definidos.	Modelo pré-definido com base no EFQM e adaptado à realidade da escola.	Modelo pré-definido com base no EFQM.
Adaptação à realidade do sector educacional		As 21 escolas que utilizaram modelos pré-definidos acham-nos adaptados à realidade das unidades de gestão (escolas / agrupamentos).	Os respondentes afirmam que o modelo utilizado contempla todas as vertentes da escola, envolvendo meios, processos e resultados.	A auto-avaliação feita na escola envolveu toda a comunidade educativa e todos os sectores da escola foram alvo de avaliação e reflexão.
E f e i t o s b e n é f	Auto-avaliação:	- Definição de critérios. - Grupo avaliador. - Auto-avaliação participada. - Formação para utilização do modelo escolhido.	- Formação (para conhecer e utilizar o modelo a utilizar). - Auto-avaliação mais eficiente. - Facilita a identificação de melhorias. - Objectividade da auto-avaliação.	- Evolução dos resultados. - Melhorias que se realizaram na escola. - Formação para conhecer e utilizar o modelo escolhido - Período de reflexão sobre a escola.
	Processo de melhoria contínua:	- Cultura de auto-avaliação permanente.	- Facilita a reflexão sobre a escola enquanto organização. - Facilita a reflexão sobre as práticas da escola.	- Facilidade em identificar melhorias. - Planos de acção com boas taxas de realização (no último

i c o s			- Identifica melhorias.	plano superiores a 30%). - Cultura de auto-avaliação permanente
	Sustentabilidade do Processo:	- Existência de observatório da qualidade (para monitorização do processo)	- Construção de Planos de Melhoria. - Monitorização	- 3º Plano de melhoria realizado e avaliado. - Monitorização do processo (observatório da qualidade) - Sustentabilidade dos resultados obtidos. - Melhoria de processos.
	Recurso a assessoria externa	Das 100 escolas avaliadas em 2006/2007, as que utilizaram modelos pré-definidos todas recorreram a assessoria externa.	Todos tiveram assessoria externa.	Esta escola recorreu a assessoria externa que ajudou a implementar e sustentar todo o processo.
<p>Nota: EFQM – European Foundation for Quality Management CAF - Common Assessment Framework ESS – Escola Secundária de Silves</p>				

Podemos encontrar como principais características a adaptabilidade à realidade das escolas/agrupamentos e os efeitos benéficos que lhes trazem. Podemos destacar como alguns desses efeitos a auto-avaliação participada envolvendo meios, processos e resultados, o desencadear processos de melhoria contínua e a sua sustentabilidade através da criação de mecanismos que permitam a monitorização do processo (ex: Observatório da Qualidade).

Todas as unidades de gestão que utilizaram modelos gerencialistas recorreram a assessoria externa e referem que os modelos utilizados são adaptados à realidade do sector educacional.

7. Mecanismos de auto-avaliação organizacional nas unidades de gestão que concretizam a auto-avaliação com assessoria externa

No nosso estudo, verificámos que, nas escolas com assessoria externa, os mecanismos de auto-avaliação existem, quer no processo, quer na sua sustentabilidade, como podemos verificar no quadro que se segue.

Quadro 45 – Mecanismos de auto-avaliação organizacional nas unidades de gestão que concretizam a auto-avaliação com assessoria externa

MECANISMOS DE AUTO-AVALIAÇÃO		
Auto-avaliação concretizada	Processo	Sustentabilidade
Escolas com assessoria externa das 100 escolas sujeitas a avaliação externa em 2006/2007 (21 escolas)	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de modelo a utilizar. - Assessoria externa. - Grupo avaliador. - Formação. - Definição de critério de avaliação. - Avaliação de meios e resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-avaliação participada. - Existência de Observatório. - Cultura de auto-avaliação.
Participantes em equipas de auto-avaliação (questionários – 90 respondentes)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo pré-definido. - Assessoria externa. - Formação (para trabalhar com o modelo e orientar todo o processo. - Grupo avaliador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de melhorias como contributos para planos de melhoria. - Construção de planos de melhoria. - Monitorização dos planos de melhoria. - Mecanismo a implementar: * criação do Observatório da qualidade (que avalie e monitorize os planos).
Observação participada – ESS	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo avaliador. - Utilização de modelos pré-definidos. - Assessoria externa. - Formação (para trabalhar com o modelo) - Avaliação de meios, processos e resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-avaliação participada. - Observatório da qualidade a funcionar em pleno. - Construção de planos de acção, monitorização e avaliação. - Cultura de auto-avaliação. - Implementado um processo de melhoria contínua.
Nota: ESS – Escola Secundária de Silves		

Neste quadro podemos constatar que os referidos mecanismos estão presentes tanto nas 21 unidades de gestão (escolas/agrupamentos) com assessoria externa (das 100 escolas que foram alvo de avaliação externa em 2006/2007), como nos participantes em equipas de auto-avaliação (questionários – 90 respondentes) e ainda na escola onde realizámos observação participante (recurso a assessoria externa).

Perante esta análise podemos dizer que os principais mecanismos de auto-avaliação encontrados nas unidades de gestão que recorreram a assessoria externa para concretizar a sua auto-avaliação são a constituição de um grupo avaliador, a escolha de um modelo pré-definido, a construção de planos de acção, a existência de um órgão que monitorize e avalie os planos de acção construídos e proponha novos planos.

Estes mecanismos conduzem à implementação de um processo de melhoria contínua, tornando possível a sustentabilidade do processo de auto-avaliação.

8. Processo de auto-avaliação da Escola Secundária de Silves

Ao longo de quatro anos como observadores participantes e assessores, acompanhámos de perto todo o processo de auto-avaliação da Escola Secundária de Silves.

Quadro 46 – Processo de Auto-Avaliação da ESS

PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DA ESS		
Processo	Passos que se seguiram	Observações
Auto-Avaliação da ESS	Escolha de uma assessoria externa	Assessoria especializada em gestão da qualidade e com conhecimento do modelo a utilizar.
	Escolha do modelo a utilizar na auto-avaliação.	Modelo adaptado à escola, com base no EFQM.
	Constituição duma equipa de avaliação interna.	A equipa fez em simultâneo formação e auto-avaliação da escola, utilizando o modelo escolhido.
	No final do processo de auto-avaliação identificaram-se 101 (cento e uma) oportunidades de melhoria e muitos pontos fortes.	Este processo teve a duração de 40h, dividido por sessões de 4h, com intervalos de cerca de 15 dias.
	Destas oportunidades de melhoria foram seleccionadas 17 (dezassete) que deram origem a acções.	
	Com estas acções foi construído um plano de acção de melhoria.	Neste plano foram identificados meios, estratégias, responsáveis, duração e resultado esperado.
	Este plano foi discutido e aprovado em Pedagógico.	Foi posto em prática no ano lectivo 2006/07.
	Foi criado o Observatório da Qualidade que monitorizou todo o processo.	Saiu da equipa de auto-avaliação.
	O plano de acção de melhoria foi avaliado.	
	Encontraram-se novas oportunidades de melhoria que, em conjunto com as melhorias indicadas no relatório da avaliação externa a que a escola foi submetida permitiram a construção de novo plano para 2007/08.	
	Este plano foi discutido e aprovado pelos órgãos	

	competentes e posto em prática.	Foi monitorizado e avaliado pelo Observatório.
	Foi construído novo plano para o ano de 2008/09.	Proposto e monitorizado pelo Observatório. Discutido e aprovado pelo pedagógico. Posto em prática pela escola.
	Decorre nova auto-avaliação.	A escola está num processo de melhoria contínua.
Nota: ESS – Escola Secundária de Silves EFQM - European Foundation for Quality Management		

Nesta escola fizemos o trabalho de campo como assessores e simultaneamente observadores participantes. Foi feito um acompanhamento sistemático e utilizado um modelo adaptado à escola e com base no modelo de excelência EFQM. Revelou-se indispensável o contributo do olhar descomprometido de assessoria externa para introduzir e sustentar dispositivos de auto-avaliação, monitorização e sustentabilidade.

Conclusões

Este nosso percurso chegou ao fim. Uma vez mais lento, outras vezes mais célere, mas sempre com responsabilidade e determinação. Gostámos de o fazer. Valeu a pena. Todos colaboraram connosco.

Escolhemos um tema actual. Sentimos que crescemos não só a nível de investigação, mas também em dimensão pessoal.

A estrutura da tese permitiu-nos, em primeiro lugar, fazer uma incursão pelas organizações educativas e tomar como nossa principal referência a escola enquanto organização aprendente. Abordámos também as questões alusivas à dimensão da assessoria nas organizações em geral e na escola em especial e detivemo-nos no papel do assessor. Falámos de avaliação¹⁶. Além dos conceitos, reflectimos sobre as questões que se prendem com a dimensão da auto-avaliação nas unidades de gestão¹⁷ e algumas formas de a operacionalizar.

Na segunda parte expusemos a metodologia de investigação, explicitando os métodos de investigação e instrumentos utilizados no estudo.

Numa terceira parte, para além de estruturarmos o trabalho de campo realizado na Escola Secundária de Silves (ESS)¹⁸ de 2005 a 2009, a análise incidiu sobre os relatórios das 100 (cem) unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007. Aqui, tentámos perceber as necessidades sentidas pelos indivíduos participantes nesta avaliação externa e que tinham as características da escola onde desenvolvemos a investigação-acção (modelo de avaliação baseado no EFQM e com recurso a assessoria externa). Neste contexto, procurámos que as suas “fragilidades” se transformassem em melhorias a introduzir no processo de investigação em curso.

¹⁶ Referimo-nos, nas unidades de gestão, à avaliação interna, auto-avaliação e avaliação externa.

¹⁷ Neste trabalho, quando usamos a expressão “unidades de gestão” referimo-nos a escolas singulares ou a agrupamentos de escolas.

¹⁸ Investigação-acção – observação participante.

A quarta e última parte dedicámo-la aos resultados, enunciando o conjunto de dados, informações e conhecimentos compilados através da análise de todos os dados recolhidos.

O estudo a que nos dedicámos, “Papel da Assessoria na auto-avaliação das escolas”, teve como ponto de partida duas questões:

1 – Os modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista, adaptam-se e beneficiam a sustentabilidade de processos de melhoria contínua dos estabelecimentos de ensino?

2 – Os assessores externos contribuem para introduzir e sustentar dispositivos de auto-avaliação?

Depois da investigação que desenvolvemos nos últimos quatro anos e meio, depois de ouvirmos, através de questionário, indivíduos envolvidos no processo de auto-avaliação de unidades de gestão que tinham recorrido a assessoria externa e aplicado um modelo baseado no modelo EFQM, depois de estarmos na ESS durante quatro anos como assessores e observadores participantes, depois de analisarmos dados e reflectirmos sobre eles, consideramos que podemos encontrar uma resposta, no âmbito dos casos sobre os quais nos debruçámos.

Assim, pensamos poder dizer, através da análise dos dados recolhidos¹⁹, que alguns modelos de auto-avaliação de carácter gerencialista (nomeadamente o EFQM e CAF), adaptam-se à realidade das unidades de gestão, já que contemplam todas as suas vertentes, envolvendo meios, processos e resultados. Além disso, como os modelos preconizam, toda a comunidade educativa e todos os sectores da escola são envolvidos e alvo de avaliação e reflexão. A utilização de um modelo gerencialista adaptado à escola proporcionou as bases necessárias à implementação da auto-avaliação, cobrindo todos os critérios do modelo. Podemos também constatar que os referidos modelos trazem benefícios ajudando a centralizar a discussão e reflexão no que é “importante” e a desencadear processos de melhoria contínua e sua sustentabilidade.

Os dados recolhidos evidenciam ainda a necessidade que as unidades de gestão têm do contributo de assessores externos para introduzirem mecanismos de auto-avaliação sustentável, tais como: a constituição de um grupo avaliador; a escolha de um modelo pré-definido; a construção de planos de acção; a existência de um órgão que monitorize e avalie os planos de acção construídos e proponha novos planos.

¹⁹ Articulação de dados de: análise dos relatórios das cem unidades de gestão participantes na avaliação externa 2006/07, análise dos dados recolhidos pelos questionários e observação participante na ESS.

Com unidades de gestão em que uma parte significativa dos seus membros desconhece referenciais de auto-avaliação torna-se muito difícil desencadear e manter processos nesta área. A necessidade de formação é evidente. Diagnosticar necessidades é fácil. A parte mais difícil é mobilizar toda a comunidade educativa para implementar processos de auto-avaliação, construir e monitorizar planos de melhoria que alimentem a sua sustentabilidade. Embora a necessidade da concretização de um processo de auto-avaliação tenha de ser sentido e vivido a partir de dentro da unidade de gestão, o processo pode ser desencadeado do exterior através de assessorias externas.

No processo investigativo levado a cabo e na perspectiva da escola como organização aprendente, a assessoria externa ajudou a ESS a introduzir mecanismos que fortaleceram um processo de melhoria contínua²⁰ e uma cultura de auto-avaliação²¹, ajudando a unidade de gestão a pensar, sentir e reagir como o que Robbins (1988: 65) chamou de sistema de *significado partilhado*.

As conversas informais que fomos tendo ao longo da investigação conduziram-nos a dois tipos de situações: umas unidades de gestão despertadas para a importância da auto-avaliação queriam entrar no processo, não sabiam como e necessitavam de ajuda exterior; outras, tendo iniciado o processo de auto-avaliação, mas que, embora com alguns resultados, consideravam insuficiente o que tinham feito e sentiam que precisavam de algo mais consistente. A necessidade em aplicar modelos de avaliação já testados noutras organizações tornou-se, para elas, evidente. Esta postura de organizações aprendentes é também de salientar. Essas unidades de gestão registaram como necessidades específicas: a identificação de modelos; o conhecimento desses modelos; a formação específica para trabalhar com eles; uma visão exterior à escola que ajude no processo e na concretização de uma auto-avaliação sustentável.

Pensamos que as unidades de gestão educativas continuam a mostrar dificuldades em, sozinhas, desencadear e manterem um processo de auto-avaliação, visto que a sua formação sobre a temática é muito reduzida.²²

²⁰ Quando da criação do Observatório, do Conselho de Tutores e da criação de um sistema de alimentação e actualização de indicadores que a escola definiu como prioritários.

²¹ Entende-se por cultura um processo repetitivo de : auto-avaliação, construção, implementação e monitorização de planos de acção, avaliação dos planos de acção que darão origem a novos planos de acção...

²² Daí a necessidade de utilizar a formação para ajudar a implementar o modelo que serviu de referencial à auto-avaliação na ESS.

Constatámos ainda que, para se auto-avaliarem, algumas unidades de gestão utilizam mecanismos frágeis. Limitam-se, muitas vezes, a aplicar questionários e recolher dados sobre os resultados. Se a esta recolha de dados juntarmos a existência de muitos números e a fragilidade de um tratamento sistémico e sistemático que conduz a uma informação pouco consistente, sobretudo a nível de indicadores, concluímos que não existe uma auto-avaliação sustentada.

Nesta perspectiva, a assessoria externa poderá ajudar a esbater as fragilidades sentidas. As unidades de gestão encontram, no “olhar externo” da assessoria, um contributo válido não só na reflexão sobre a unidade de gestão enquanto organização, mas também sobre a concretização duma auto-avaliação sustentada e até na utilidade da formação. Esta componente dá alguma segurança às equipas de auto-avaliação desde que as assessorias sejam especializadas e que a cooperação entre assessores e equipa seja sentida como facilitadora de todo o processo. Como refere Ventura (2007: 59) as escolas precisam de *valências especializadas*.

Na nossa opinião, só existe auto-avaliação quando a comunidade educativa se questiona e reflecte sobre o significado das estatísticas e como as melhorar, introduzindo dispositivos de auto-avaliação e sustentando-os. A visão do assessor especializado pode ajudar, ensinando e apoiando as escolas no processo de auto-avaliação, quer através da formação, quer através da partilha de conhecimentos e experiências, com a autoridade reconhecida que a sua condição de especialista lhe propicia.

O processo de assessoria externa desenvolvido na ESS mostrou-nos que, numa organização disposta a aprender, é possível uma auto-avaliação através dum modelo em que se reflecte sobre a organização escola e as suas práticas, se identificam melhorias e se constroem, monitorizam e avaliam planos de melhoria. A repetição destas etapas encadeadas propiciam a aquisição dessa cultura de auto-avaliação.

Ao longo do estudo e, à medida que nele avançámos, fomos encontrando respostas às nossas questões operacionais.

Segundo a análise que fizemos dos relatórios das 100 unidades de gestão participantes na avaliação externa em 2006/2007, a assessoria externa, como instrumento a que uma organização aprendente pode recorrer, é uma vantagem na sua avaliação final. Por outro lado, e como observámos pela análise da opinião dos participantes em equipas de auto-avaliação (questionário), a assessoria externa incentivou as escolas a constituir um

grupo avaliador, facilitou a auto-avaliação na medida em que ajudou a identificar modelos de avaliação pré-definidos, a conhecê-los e a trabalhar com eles, disponibilizando formação específica. Constatámos que todos sentiam necessidade de formação nas diversas vertentes da avaliação. A cooperação entre assessor e equipa de auto-avaliação, numa perspectiva de aprendizagem, contribuiu para a identificação de melhorias, a construção de planos de acção, a criação de mecanismos de monitorização, permitindo a sustentabilidade do processo.

O estudo na escola onde concretizámos o trabalho de campo²³ ao longo de quatro anos (2005 – 2009) permitiu-nos constatar que a escola adoptou uma postura de organização aprendente; a abordagem sistémica utilizada em todo o processo de auto-avaliação permitiu uma visão global da organização; a assessoria externa trouxe maior objectividade aos resultados da auto-avaliação, através de distanciamento necessário a críticas construtivas e competência técnica essencial à implementação de todo o processo; o assessor externo apoiou a equipa de auto-avaliação ajudando-a a desbloquear impasses do processo de tomada de decisão e participou na discussão (interrogando, respondendo a questões, dando sugestões e impulsionando soluções). A componente da formação esteve presente ao longo de todo o processo, dando cumprimento a uma necessidade muito sentida por todos os actores educativos.

A análise dos relatórios das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007 ajudou-nos a fortalecer a estrutura da investigação-acção. As fragilidades encontradas e o que de melhor essas unidades de gestão fizeram transformaram-se em melhorias a introduzir no processo de investigação.

No entanto, por si só, a análise mais profunda destes relatórios poderiam ser objecto de novas investigações. Assim, no nosso entender, de todos os aspectos considerados alvos potenciais de investigação futura, importaria realizar estudos de caso que possibilitassem aprofundar o que se passou em alguns estabelecimentos de ensino que recorreram a assessoria externa no processo de auto-avaliação, contrapondo-os com outros que não tivessem utilizado este recurso. Também a análise mais profunda e comparativa dos relatórios de avaliação externa feitos nos anos posteriores (aos do presente estudo) poderia ser outra linha de investigação que permitisse construir o histórico necessário a um contributo válido para a melhoria contínua das organizações educativas.

²³ Escola Secundária de Silves

A análise dos questionários revelou-se um instrumento útil na medida em que nos ajudou a delinear a actuação enquanto assessores²⁴.

Podemos dizer que o recurso a identificar dados, quer nos relatórios de AE, quer nos questionários enquanto instrumentos de trabalho, nos permitiram introduzir melhorias na investigação-acção realizada na ESS. As melhorias referidas produziram efeitos no resultado da AE no domínio CARME²⁵ cujo resultado, como consta do relatório da avaliação externa da ESS (Anexo IX), foi de “Muito Bom”.

Podemos ainda referir que a tipologia constante no desenho da investigação (analisar todo o estudo com a “lente” da organização aprendente) nos permitiu dar resposta aos objectivos da investigação.

Importa também partilhar a nossa preocupação referente a algumas limitações do estudo realizado, principalmente no número reduzido de questionários, que sendo significativo na altura em que foram realizados (2007), não nos permitiram a generalização.

No nosso entender, a assessoria, através do seu “olhar” externo, revela um distanciamento que os actores educativos internos não conseguem alcançar. Enquanto parceiro, a assessoria externa pode exercer uma acção de pilotagem, na medida em que orienta uma organização para que esta cumpra de forma eficaz o seu processo de auto-avaliação. Podemos considerar a assessoria externa como instrumento necessário na auto-avaliação duma escola aprendente e um contributo para a sustentabilidade da sua autonomia.

²⁴ Podemos deixar como exemplo a decisão de fazer formação a toda a equipa de auto-avaliação.

²⁵ Este domínio está directamente ligado com a implementação da auto-avaliação e da sua sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2009), *A Direcção das Escolas Públicas em Portugal: Dinâmicas do Contexto e Lógicas de Acção dos Gestores Escolares*, in BARZANÒ, G. , *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 15-25.

AFONSO, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*, Porto: Edições ASA.

ALAÍZ, V., GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003), *Auto-Avaliação de Escolas – pensar e praticar*. Colecção: Guias Práticos. Porto: Edições ASA.

ALARCÃO, I. (org.), (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Colecção CIDleN, Porto: Porto Editora.

ALVES, J. M. (1995), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Cadernos Pedagógicos nº 5, 3ª edição, Porto: Edições ASA.

ALVES, J. M. (1999), *A Escola e as lógicas de acção – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*, Cadernos CRIAP, Porto: Edições ASA.

ALVES, M. P. C. (1993), *Decisão nas Organizações*, Porto: ISET.

ALVES, M. P. C. (2008), *Os resultados escolares e a avaliação de desempenho: avaliar para mudar ou mudar para avaliar?* In Jorge Adelino da Costa, António Neto

Mendes & Alexandre Ventura (coord.) *Trabalho Docente e Organizações Educativas. Actas do V simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SOMEKH, B. (1993), *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge.

ANGUS, L. (1995), *Cultural Theory in Educational Administration*, in Evers, C. & Chapman J. (Eds) *Educational Administration: an Australian Perspective*, Sidney Allen & Unwin.

ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. A. (1996), *Organizacional Learning II. Theory, Method and Practice*. New York: Addison – Wesley.

AZEVEDO, J., (2007). *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias*. In A assessoria na educação em debate – IV Simpósio sobre organização e gestão escolar. Org. Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 49-55.

BARDIN, L. (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, Lda.

BARROSO, J., (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J., org. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARZANÒ, G. (2009), *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BASSEY, M. (2002), *Case study research*, In Coleman, M. e A.R.J. Briggs (eds), *Research methods in educational leadership and management*, London: Paul Chapman

BELL, J. (2004), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Edições Gradiva.

BERTALANFFY, L. V. (2002: 37) *General System Theory: foundations, development, applications*. Pinguin (Harmondsworth).

BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1988). *Organizações: Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

BERTRAND, Y. (1991), *Culture Organisationnell*, Quebeque: Presses de l'Université.

BILHIM, J. (1996), *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BLOCK, P. (2004), *Comportamento Organizacional*, São Paulo: M. Books do Brasil Lda.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora Lda.

BOLÍVAR, A. (2000). *Formação e Situações de Trabalho*; Granada. Colecção Ciências da Educação.

BOLÍVAR, A. (2003), *Como Melhorar as Escolas*. Colecção: Em Foco. Rio Tinto: Edições ASA.

CABRAL, R. F. (1995), *Excelência, Educação e Desenvolvimento*, Lisboa: edição de Escola Superior de Educação João de Deus.

CALHOUN, E. (1994), *How to use action research in the self-renewing school*, Alexandria: VA: ASCD.

CARVALHO, J. E. coord. TAVARES, M.M.V., (2006), *Novo Paradigma de Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*. Coleção Manuais. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

CARVALHO, J. E. (2009), *Metodologia do Trabalho Científico*, Lisboa, Escolar Editora.

CARVALHO, A. & DIOGO, F.(1999), *Projecto Educativo*, 3ª edição, Porto: Edições Afrontamento.

CAUPERS, J. (2005), *Introdução ao direito administrativo*. 8ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

CHIAVENATO, I. (2004), *Administração nos Novos Tempos*, 2.ª edição, Rio de Janeiro: Editora Campus.

CHIAVENATO, I. (1979), *Teoria Geral da Administração*, São Paulo: McGraw-Hill.

CHIAVENATO, I. (2004), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 6ª reimpressão, Rio de Janeiro: Elsevier

CHIAVENATO, I. (2004), *Comportamento Organizacional – a dinâmica do sucesso das organizações*, São Paulo: Thomson Learning

CHIAVENATO, I. (2006), *Princípios de Administração – O essencial em teoria da administração*, Rio de Janeiro: Elsevier

CHIAVENATO, I. (2006), *Administração de Recursos Humanos – Fundamentos Básicos*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

CHIAVENATO, I. (2008), *RECURSOS HUMANOS – O capital humano das organizações*, 8ª edição, São Paulo: Editora Atlas S.A.

COELHO, I. de P. (2007), *Assessoria na educação: que contributos para o desempenho da escola*. In A assessoria na educação em debate – IV Simpósio sobre organização e gestão escolar. Org. Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 109-118.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2003), *Research Methods in Education*, London: RoutledgeFalmer.

CORREIA, S. (2006), *Dispositivos de Auto-Avaliação de escola: Intenção e acção: Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, J. A. (1996), *Imagens da organização Escolar*, Porto: ASA.

COSTA, J. A., (2007). *Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da roupa do rei...* In Actas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

COSTA, J. A. & VENTURA, A. (2001), *Programa de Avaliação Integrada das Escolas: a opinião dos gestores escolares face à intervenção das equipas inspectivas*, Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho.

COUVANEIRO, C. & REIS, M. A. (2007), *Avaliar Reflectir Melhorar*, Lisboa: Instituto Piaget.

COVEY, S. (1989), *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Simon and Schuster.

CROS, F. (1996), *Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique*. In Michel Bonani & Michèle Garant (Eds), *Systèmes Scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruchelas: De Boeck.

DE KETELE, J. M. (1991), *L'Évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles; De Boeck.

DEMAILLY, L. (1991), *Le Collège: Crise, Mythes et Métiers*, Lille: Presse Universitaire de Lille.

DESHAIES, B. (1992), *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

DESMAREZ, P. (1986), *La sociologie industrielle aux États-Unis*. Paris: Armand Colin.

DIAZ, A. S., (2003), *Avaliação da Qualidade das Escolas*, Porto: Edições ASA.

DOMINICÉ, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions L'Harmattan.

ELLIOT, J. (1991), *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.

ESTÊVÃO, C. V. (2002), *Globalização, Metáforas organizacionais e Mudança Educacional (dilemas e desafios)*. Cadernos do CRIAP 32. Porto: Edições ASA.

ETZIONI, A. (1967), *Organizações Modernas*, S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

ETZIONI, A. (1973), *Organizações Complexas*, S. Paulo: Atlas.

FERNANDES, D., (2004). *Avaliação das Aprendizagens. Uma Agenda, muitos Desafios*, Texto Editora.

FERREIRA, J. M. C., CAETANO, A & NEVES, J. G. das (2001), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw – Hill.

FIRMINO, M. B. (2009), *Gestão das Organizações – Conceitos e Tendências actuais*, 3ª edição, Lisboa, Escolar Editora.

FORMOSINHO, J. (1986), *A Regionalização do Sistema de Ensino*, Cadernos Municipais, Revista da Acção Regional e Local, nº 38-39, Dezembro.

FORMOSINHO, J., FERNANDES, S. A., MACHADO, J. & FERREIRA, I. F. (2005), *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

FRAGO, A. V. (2007), *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas (1ª. ed.)*, Mangualde: Pedago Lda.

FREIRE, A. (1998), *Estratégia*, Lisboa: Verbo.

GAZIEL, H. & WARNET, M. (1998), *Le Facteur Qualité dans l'Ecole de l'An Deux Mille*. Paris: Presses Universitaires de France.

GIL, J. (2005), *Portugal Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água.

GÓIS, E. (1997), *A auto-avaliação das políticas da escola*. In Qualidade das Escolas, Inovação - Revista do Instituto de Inovação Educacional. Vol. 10, nº 2 e 3. Lisboa: Ministério da Educação.

GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.

GOMES, A. D. (1990), *Cultura Organizacional: A organização comunicante e a gestão da sua identidade*, Coimbra, Dissertação de Doutoramento na Universidade de Coimbra.

GORDON, J. R. (1993), *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*, Boston: Allyn and Bacon.

GRAY, D. E. (2004), *Doing Research in the Real World*, London: Sage Publications.

GRAY, J., HOPKINS, D. & REYNOLDS, D. (1999), *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.

GRILO, E. M. (2002), *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

GUERRA, S. & ANGEL, M. (2000), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.

GUERRA, S. & ANGEL, M., (2002), *A Escola que Aprende*, Porto: Edições ASA.

GUERRA, S. & ANGEL, M. (2002), *Entre Bastidores: o Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA.

HILL, A. & HILL, M. M. (2002), *A Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

HOBBS, T., (1985), *Leviathan*, Middlesex: Penguin Classics.

HOY, C., JARDIN, C.B. & WOOD, M. (2000). *Improving Quality in Education*. London: Palmer Press.

HUTMACHER, W., (1992), *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos*, in Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote/ IIE pp. 45-76.

LAWRENCE, P. & LORSCH, I. (1989), *Adapter les structures de l'entreprise*, Paris: Les éditions d' Organisation

LEZOTTE, L. W. (1989), *School Improvement Based on the Effective Schools Research*, International Journal of Education Research, 13.

LIMA, L. C. (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho.

LIMA, J. A. (2008), *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LIMA, L. C. (2001), *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

LIMA, M. P. de (2000), *Inquérito Sociológico*, 5ª edição, Lisboa, Editorial Presença.

LOPES, A. & BARROSA, L. (2008), *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, Mangualde: Edições Pedago, Lda.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (2007), *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 10ª reimpressão. São Paulo: EPU.

MACBEATH, J. & MCGLYNN, A., (2002) *Self-evaluation: What's in it for Schools?*, London: RoutledgeFalmer.

MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D. & JAKOBSEN, B. L. (2000), *Self-Evaluation in European Schools*, London: RoutledgeFalmer.

MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D. & JAKOBSEN, B. L., (2005), *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*; Edição Portuguesa – Tradução de Leocádia Guerreiro. Porto: Edições ASA

MaMILLAN, H. J. (2000), *Educational Research – Fundamentals for the Consumer*, New York: Longuran.

MARCH, J. & SIMON, H.A. (1979), *Les Organisations*, Paris: Dunod.

MÉLÈSE, J., (1979), *Approches systémiques des organisations – vers l'entreprise à complexité humaine*, Paris: Ed. Hommes et Techniques.

MERRIAM, S (1988), *Case study research: a qualitative approach*, S. Francisco: Jossey-Bass.

MINISTÉRIO da Educación y Cultura (1997), *Modelo europeo de gestión de Calidad*, Madrid: Ed. Autor.

MOREIRA, J. M. (2004), *Questionários: Teoria e Prática*, Coimbra: Livraria Almedina.

MORGAN, G. (1996b), *Images of Organization*, Thousand Oaks: Sage.

NÓVOA, A. (1992), *Para uma análise das instituições escolares* in A. Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote/ IIE.

NÓVOA, A., (1999), *As organizações escolares em análise*, Lisboa : D. Quixote.

NÓVOA, A., HAMELINE, D., SACRISTÁN, J. G., ESTEVE, J. M., WOODS, P. & CAVACO, M. H. (2003), *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto : Porto Editora.

NUNZIATI, G. (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*, Cahiers Pédagogiques, 280, 47-64.

OUCHI, W. (1982), *Théorie Z, Faire face au défi japonais*, Paris : Inter Editions.

PACHECO, J., (1998), *A avaliação da aprendizagem*. In L. Almeida e J. Tavares org.). *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

PINTO, C. A. (1995), *Sociologia da Escola*, Amadora: Mc. Graw – Hill

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

RAU, M. J. (2001), *Aspects of Governance: A Case Study - Portugal*” In Gallacher, Nisbet (Ed.)(2001) *Governance for Quality of Education*. Conference Proceedings. Budapest: The Open Society Institute & The World Bank. pp. 37-53.

RILEY, K. A. & MACBEATH, J. (1998), *Effective Leaders and Effective Schools*, in MacBeath, J. (Ed), *Effective School Leadership: Responding to Change*, Londres, Paul Chapman.

ROBBINS, S. P.(1988), *Management, Concepts and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.

ROBBINS, S. (2007), *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo. Pearson Education.

ROCA, M. E, de la & REIS, M. A. (2007). *O conceito de assessoria na formação de professores: suas falas e outras interpretações*. In A assessoria na educação em debate – IV Simpósio sobre organização e gestão escolar. Org. Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 168- 177.

SAMMONS, P. (1999), *Schools effectiveness: Coming of age in the twenty-first century*, Lisse, the Netherlands: Swets & Zeithinger.

SANTIAGO, R.A. (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, in *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*, organização de Isabel Alarcão, Colecção CIDInE, Porto: Porto Editora.

SAUSSOIS, J. M. (2007), *Théories des organisations*, Collection Repères, Paris: Ed. La Découverte.

SEGÓVIA, J. D. (2005), *Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Granada: Universidade de Granada.

SEGÓVIA, J. D. (2001). (cord) *Presentación. In Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro, S. L.

SENGE, P. M. (1999), *A Quinta Disciplina*. S. Paulo: Editora Best Seller, Círculo do Livro, Lda.

SENGE, P., McCABE, C. N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J. & KLEINER, A. (2000), *Schools that Learn*. New York: Currency/Dorland.

SENGE, P., McCABE, C. N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J. & KLEINER, A. (2005), *Escolas que aprendem – Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

SENGE, P. M. (2008), *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende*, 24ª edição, Rio de Janeiro: Editora Best Seller.

SIMÃO, J. V., SANTOS, S. M. & COSTA, A. de A. (2002), *Ensino Superior : uma visão para a próxima década*. Lisboa : Gradiva Publicações, Lda.

SIMÕES, G. (2003), *Urdindo a teia: as linhas e lógicas de acção na emergência e construção do Agrupamento “vertical” de Escolas de Figueiró dos Vinhos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa (documento policopiado).

SILVA, J. dos R. Jr. (1995), *Qualidade Total em Educação*. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 8 nº 2: 15-36. Braga: Universidade do Minho.

SIMONET, J. & BOUCHEZ, J. P., avec la collaboration de PELADE, Joël et GILBERT, P. (2007), *Le conseil*. Quatrième tirage. Saint-Germain: Editions d’Organisation Eyrolles.

SOBRINHO, J. D. (2000), *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes Lda.

SOUSA, A. B. (2005), *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, lda.

SOUSA, A. B. (2009), *Investigação em Educação, 2ª edição*, Lisboa: Livros horizonte.

STERN, P. & TUTOY, P. (2003), *Le métier de consultant: Principes, methods, outils*. Paris: Editions d’Organisation. 5e éd.

TAYLOR, F. W. (1911), *The Principles of Scientific Managment*, Nova York: Harper & Bros.

TAVARES, J. (2001). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva in Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Supervisão. Um Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 55-66.

TEIXEIRA, M. (1995), *O Professor e a Escola – perspectivas organizacionais*, Amadora: Mc. Graw – Hill.

VENTURA, A. (2001), *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos estabelecimentos de ensino: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Projecto de Tese de Doutoramento na Universidade de Aveiro.

VENTURA, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento policopiada).

VENTURA, A. (2007), *Assessoria e inspeção da educação*. In A assessoria na educação em debate – IV Simpósio sobre organização e gestão escolar. Org. Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 57-65.

VICENTE, N. A. L. (2004), *Guia do Gestor Escolar – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Lisboa: Edições ASA.

Documentos consultados:

ESTRUTURA COMUM DE AVALIAÇÃO (CAF 2003), *Melhorar as Organizações Públicas através da Auto-Avaliação*, Tradução e adaptação de Cristina Evaristo e Maria Inês Nolasco, Lisboa: Direcção-Geral da Administração Pública.

EUROPEAN FOUNDATION for QUALITY MANAGEMENT (1999–2003), *Modelo de Excelência da EFQM*, Brussels, Belgium: Brussels Representative Office.

SITES consultados:

www.ige.min-edu.pt

www.mice-t.net

www.schooljournals.net

www.dgap.gov.pt

www.efqm.org

www.caf.dgaep.gov.pt

<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>

ANEXOS

ANEXO I

Tabela 1- Dados das 100 escolas avaliadas em 2006/2007

Dados das 100 escolas avaliadas em 2006/2007

	ESCOLA	RG	T	RS	PSE	OGE	LID	CARME	TOTAL
1	Alcoutim	A	A	4	2	3	3	3	15
2	VRSA	A	S	2	2	3	2	2	11
3	Albufeira	A	S	2	2	3	3	2	12
4	S.Brás	A	S	3	2	4	3	3	15
5	M.T.Gomes PTM	A	S	2	3	3	4	4	16
6	António Aleixo PTM	A	S	3	3	4	4	4	18
7	Neves Júnior Faro	A	A	2	2	3	2	2	11
8	Júlio Dantas Lagos	A	S	3	3	3	3	2	14
9	Alcacer Sal	Alen	A	3	3	3	2	2	13
10	Évora	Alen	A	3	3	3	4	4	17
11	Vila Viçosa	Alen	A	3	3	3	4	3	16
12	Mértola	Alen	A	3	3	3	3	2	14
13	S. André	Alen	A	2	2	2	2	2	10
14	Nº1 Beja	Alen	A	3	2	3	3	2	13
15	Nº2 Beja	Alen	A	2	2	3	2	2	11
16	Santiago Cacém	Alen	S	3	3	2	2	2	12
17	Ponte Sôr	Alen	S	3	3	3	4	3	16
18	Serpa	Alen	S	3	3	4	4	3	17
19	Portalegre	Alen	S	3	3	3	3	3	15
20	Sintra	L	A	3	3	3	3	2	14
21	Torres Vedras	L	A	2	3	3	4	2	14
22	Vialonga	L	A	3	4	4	4	3	18
23	Fr. Arruda Lx	L	A	2	2	3	3	3	13
24	Pinhal Novo	L	A	2	2	4	3	3	14
25	Coruche	L	A	2	2	3	2	2	11
26	Rio Maior	L	A	3	4	3	4	3	17
27	Ag.Silva Sintra	L	A	2	3	3	4	3	15
28	V.N.Ourém	L	A	4	3	4	4	3	18
29	Caldas da Rainha	L	A	4	4	4	4	4	20

30	Queluz	L	EB1	3	3	4	4	2	16
31	Torres Novas	L	23S	3	3	4	4	4	18
32	Anselmo Andrade	L	S	3	3	4	4	2	16
33	Alto Seixalinho	L	S	3	4	3	4	3	17
34	Camarate	L	S	3	4	3	3	3	16
35	Sampaio Sesimbra	L	S	2	3	3	3	3	14
36	Tomar	L	S	3	3	3	4	3	16
37	Eça de Queiroz Lx	L	S	3	4	3	3	3	16
38	Alcabideche	L	S	3	3	3	4	3	16
39	Alf.Silva Barreiro	L	S	4	3	3	4	3	17
40	Inês Castro Alcobaça	L	S	3	3	3	3	2	14
41	Parede	L	S	3	4	4	4	3	18
42	Gil Vicente Lisboa	L	S	2	2	2	2	2	10
43	Corroios	L	S	2	3	3	3	2	13
44	Oeiras	L	S	3	3	4	3	3	16
45	Seixal	L	S	2	2	2	2	3	11
46	Maria mália Lisboa	L	S	3	4	3	4	3	17
47	Amadora	L	S	3	4	3	4	3	17
48	Rio de Mouro	L	S	4	4	4	4	4	20
49	Lousã	C	A	3	3	3	4	3	16
50	Eixo	C	A	2	2	3	3	2	12
51	Satão	C	A	3	3	4	3	3	16
52	Figueiró	C	A	3	4	3	4	3	17
53	Manteigas	C	A	3	3	3	3	3	15
54	Tondela	C	A	2	3	3	3	2	13
55	Arrancada do Vouga	C	A	2	2	3	2	2	11
56	Pero da Covilhã	C	A	3	3	4	4	3	17
57	Fundão	C	A	3	3	4	4	3	17
58	Viseu	C	S	3	3	4	3	3	16
59	Vagos	C	S	2	1	1	1	2	7
60	Homem CristAveiro	C	S	2	2	2	2	2	10
61	Infanta D. Coimbra	C	S	3	3	3	3	3	15
62	Guarda	C	S	3	3	3	3	3	15

63	Pombal	C	S	3	3	3	4	3	16
64	Fundão	C	S	3	3	4	4	3	17
65	Condeixa	C	S	2	3	3	3	3	14
66	Satão	C	S	2	3	4	3	3	15
67	Águeda	C	S	3	3	3	4	3	16
68	Antas	N	A	2	3	3	3	2	13
69	Lanheses	N	A	3	3	4	4	3	17
70	Oliveira Azeméis	N	A	3	3	3	3	2	14
71	Baguim	N	A	2	3	3	3	2	13
72	Clara Resende Porto	N	A	4	3	3	3	3	16
73	Trofa	N	A	2	3	3	3	2	13
74	Eiriz Baião	N	A	2	2	2	2	2	10
75	Monte Ola ViCastelo	N	A	3	3	4	3	2	15
76	Costa Neto VNGaia	N	A	2	3	3	3	2	13
77	Sernancelhe	N	A	2	3	2	2	2	11
78	S.Roque	N	A	3	3	4	3	3	16
79	Diogo Cão V.Real	N	A	3	2	4	4	3	16
80	Espinho	N	A	2	2	3	4	2	13
81	Vila do Conde	N	A	2	3	3	4	4	16
82	Braga	N	A	2	3	3	4	4	16
83	Paredes Coura	N	A	3	3	4	3	2	15
84	Srª da Hora	N	EB1	3	3	3	2	2	13
85	Baltar	N	S	2	2	3	3	2	12
86	Amarante	N	S	3	3	3	3	2	14
87	A. Sampaio Braga	N	S	4	4	4	4	4	20
88	V N Gaia	N	S	3	2	3	2	2	12
89	Oliveira Azeméis	N	S	3	3	4	3	4	17
90	Garcia da OrtPorto	N	S	4	3	3	3	3	16
91	Inês de CastVNGaia	N	S	1	2	2	2	1	8
92	Rodrigues FrePorto	N	S	2	3	3	3	3	14
93	MMaioViana Castelo	N	S	3	3	3	3	2	14
94	Gondomar	N	S	3	3	3	4	3	16
95	Vila Verde	N	S	2	2	3	3	3	13

96	Castelo da Maia	N	S	3	3	3	3	2	14
97	Espinho	N	S	4	3	3	4	3	17
98	Manuel LaranEspinho	N	S	3	3	4	4	3	17
99	Filipa Vilhena Porto	N	S	4	4	4	4	3	19
100	Miguel TorgBragança	N	S	3	4	3	4	2	16
	MÉDIA			2,7	2,9	3,2	3,2	2,7	14,7

ANEXO II

**Tabela 2 - Dados das 13 escolas/agrupamentos
que utilizaram Modelos (CAF, EFQM)**

Tabela 2 - Dados das 13 escolas que utilizaram Modelos (CAF, EFQM)

Dados das 13 escolas que utilizaram Modelos (CAF, EFQM)											
(*)	(**)	ESCOLA	G	T	RS	PSE	OGE	LID	CARME	TOTAL	OBS
1	16	Santiago Cacém	Alen	S	3	3	2	2	2	12	CAF EFQM
2	18	Serpa	Alen	S	3	3	4	4	3	17	CAF EFQM
3	31	Torres Novas	L	3S	3	3	4	4	4	18	CAF EFQM
4	34	Camarate	L	S	3	4	3	3	3	16	CAF EFQM
5	35	Sampaio Sesimbra	L	S	2	3	3	3	3	14	CAF EFQM
6	38	Alcabideche	L	S	3	3	3	4	3	16	CAF EFQM
7	43	João de Barros Corroios	L	S	2	3	3	3	2	13	CAF EFQM
8	47	Amadora	L	S	3	4	3	4	3	17	CAF EFQM
9	48	Rio de Mouro	L	S	4	4	4	4	4	20	CAF EFQM
10	50	Eixo	C	A	2	2	3	3	2	12	CAF EFQM
11	66	Satão	C	A	3	3	4	3	3	16	CAF EFQM
12	63	Pombal	C	S	3	3	3	4	3	16	CAF EFQM
13	89	Oliveira Azeméis	N	S	3	3	4	3	4	17	CAF EFQM
		MÉDIA			2,8	3,2	3,3	3,4	3,0	15,7	
NOTA: (*) N° de ordem (**) N° correspondente na tabela 1											

ANEXO III

**Tabela 3 - Dados das 57 escolas/agrupamentos
com avaliação final = ou >15 pontos**

Tabela 3 - Dados das 57 escolas/agrupamentos com avaliação final = ou >15 pontos

Dados das 57 escolas/agrupamentos com avaliação final = ou >15 pontos										
(*)	(**)	ESCOLA			RS	PSE	OGE	LID	CARME	TOTAL
1	1	Alcoutim	A	A	4	2	3	3	3	15
2	4	S.Brás	A	S	3	2	4	3	3	15
3	5	M.T.Gomes PTM	A	S	2	3	3	4	4	16
4	6	António Aleixo PTM	A	S	3	3	4	4	4	18
5	10	Évora	Alen	A	3	3	3	4	4	17
6	11	Vila Viçosa	Alen	A	3	3	3	4	3	16
7	17	Ponte Sôr	Alen	S	3	3	3	4	3	16
8	18	Serpa	Alen	S	3	3	4	4	3	17
9	19	Portalegre	Alen	S	3	3	3	3	3	15
10	22	Vialonga	L	A	3	4	4	4	3	18
11	26	Rio Maior	L	A	3	4	3	4	3	17
12	27	Ag.Silva Sintra	L	A	2	3	3	4	3	15
13	28	V.N.Ourém	L	A	4	3	4	4	3	18
14	29	Caldas da Rainha	L	A	4	4	4	4	4	20
15	30	Queluz	L	EB1	3	3	4	4	2	16
16	31	Torres Novas	L	23S	3	3	4	4	4	18
17	32	Anselmo Andrade	L	S	3	3	4	4	2	16
18	33	Alto Seixalinho	L	S	3	4	3	4	3	17
19	34	Camarate	L	S	3	4	3	3	3	16
20	36	Tomar	L	S	3	3	3	4	3	16
21	37	Eça de Queiroz Lx	L	S	3	4	3	3	3	16
22	38	Alcabideche	L	S	3	3	3	4	3	16
23	39	Alf.Silva Barreiro	L	S	4	3	3	4	3	17
24	41	Parede	L	S	3	4	4	4	3	18
25	44	Oeiras	L	S	3	3	4	3	3	16
26	46	Maria Amália Lisboa	L	S	3	4	3	4	3	17
27	47	Amadora	L	S	3	4	3	4	3	17
28	48	Rio de Mouro	L	S	4	4	4	4	4	20
29	49	Lousã	C	A	3	3	3	4	3	16
30	51	Satão	C	A	3	3	4	3	3	16
31	52	Figueiró	C	A	3	4	3	4	3	17
32	53	Manteigas	C	A	3	3	3	3	3	15

33	56	Pero da Covilhã	C	A	3	3	4	4	3	17
34	57	Fundão	C	A	3	3	4	4	3	17
35	58	Viseu	C	S	3	3	4	3	3	16
36	61	Inf. D. Maria Coimbra	C	S	3	3	3	3	3	15
37	62	Guarda	C	S	3	3	3	3	3	15
38	63	Pombal	C	S	3	3	3	4	3	16
39	64	Fundão	C	S	3	3	4	4	3	17
40	66	Satão	C	S	2	3	4	3	3	15
41	67	Águeda	C	S	3	3	3	4	3	16
42	69	Lanheses	N	A	3	3	4	4	3	17
43	72	Clara Resende Porto	N	A	4	3	3	3	3	16
44	75	Mt. Ola Viana Castelo	N	A	3	3	4	3	2	15
45	78	S.Roque	N	A	3	3	4	3	3	16
46	79	Diogo Cão V.Real	N	A	3	2	4	4	3	16
47	81	Vila do Conde	N	A	2	3	3	4	4	16
48	82	Braga	N	A	2	3	3	4	4	16
49	83	Paredes Coura	N	A	3	3	4	3	2	15
50	87	A. Sampaio Braga	N	S	4	4	4	4	4	20
51	89	Oliveira Azeméis	N	S	3	3	4	3	4	17
52	90	Garcia da Orta Porto	N	S	4	3	3	3	3	16
53	94	Gondomar	N	S	3	3	3	4	3	16
54	97	Espinho	N	S	4	3	3	4	3	17
55	98	M. Laranjeira Espinho	N	S	3	3	4	4	3	17
56	99	Filipa Vilhena Porto	N	S	4	4	4	4	3	19
57	100	Migl. Torga Bragança	N	S	3	4	3	4	2	16
		MÉDIA			3,1	3,2	3,5	3,7	3,1	16,5

NOTA: (*) N° de ordem (**) N° correspondente na tabela 1



ANEXO IV

Tabela 4 – Escolas/Agrupamentos que tiveram Bom ou Muito Bom nos Resultados (65)

Tabela 4 – Escolas que tiveram Bom e Muito Bom nos Resultados (65)

Escolas que tiveram Bom e Muito Bom nos Resultados (65)										
(*)	(**)	ESCOLA			RS	PSE	OGE	LID	CARME	TOTAL
1	1	Alcoutim	A	A	4	2	3	3	3	15
2	4	S.Brás	A	S	3	2	4	3	3	15
3	6	António Aleixo PTM	A	S	3	3	4	4	4	18
4	8	Júlio Dantas Lagos	A	S	3	3	3	3	2	14
5	9	Alcacer Sal	Alen	A	3	3	3	2	2	13
6	10	Évora	Alen	A	3	3	3	4	4	17
7	11	Vila Viçosa	Alen	A	3	3	3	4	3	16
8	12	Mértola	Alen	A	3	3	3	3	2	14
9	14	Nº1 Beja	Alen	A	3	2	3	3	2	13
10	16	Santiago Cacém	Alen	S	3	3	2	2	2	12
11	17	Ponte Sôr	Alen	S	3	3	3	4	3	16
12	18	Serpa	Alen	S	3	3	4	4	3	17
13	19	Portalegre	Alen	S	3	3	3	3	3	15
14	20	Sintra	L	A	3	3	3	3	2	14
15	22	Vialonga	L	A	3	4	4	4	3	18
16	26	Rio Maior	L	A	3	4	3	4	3	17
17	28	V.N.Ourém	L	A	4	3	4	4	3	18
18	29	Caldas da Rainha	L	A	4	4	4	4	4	20
19	30	Queluz	L	EB1	3	3	4	4	2	16
20	31	Torres Novas	L	23S	3	3	4	4	4	18
21	32	Anselmo Andrade	L	S	3	3	4	4	2	16
22	33	Alto Seixalinho	L	S	3	4	3	4	3	17
23	34	Camarate	L	S	3	4	3	3	3	16
24	36	Tomar	L	S	3	3	3	4	3	16
25	37	Eça de Queiroz Lx	L	S	3	4	3	3	3	16
26	38	Alcabideche	L	S	3	3	3	4	3	16
27	39	Alf.Silva Barreiro	L	S	4	3	3	4	3	17
28	40	Inês Castro Alcobaça	L	S	3	3	3	3	2	14
29	41	Parede	L	S	3	4	4	4	3	18
30	44	Oeiras	L	S	3	3	4	3	3	16
31	46	Maria Amália Lisboa	L	S	3	4	3	4	3	17
32	47	Amadora	L	S	3	4	3	4	3	17

33	48	Rio de Mouro	L	S	4	4	4	4	4	20	
34	49	Lousã	C	A	3	3	3	4	3	16	
35	51	Satão	C	A	3	3	4	3	3	16	
36	52	Figueiró	C	A	3	4	3	4	3	17	
37	53	Manteigas	C	A	3	3	3	3	3	15	
38	56	Pero da Covilhã	C	A	3	3	4	4	3	17	
39	57	Fundão	C	A	3	3	4	4	3	17	
40	58	Viseu	C	S	3	3	4	3	3	16	
41	61	Infanta D. Maria Coimbra	C	S	3	3	3	3	3	15	
42	62	Guarda	C	S	3	3	3	3	3	15	
43	63	Pombal	C	S	3	3	3	4	3	16	
44	64	Fundão	C	S	3	3	4	4	3	17	
45	67	Águeda	C	S	3	3	3	4	3	16	
46	69	Lanheses	N	A	3	3	4	4	3	17	
47	70	Oliveira Azeméis	N	A	3	3	3	3	2	14	
48	72	Clara Resende Porto	N	A	4	3	3	3	3	16	
49	75	Monte Ola Viana Castelo	N	A	3	3	4	3	2	15	
50	78	S.Roque	N	A	3	3	4	3	3	16	
51	79	Diogo Cão V.Real	N	A	3	2	4	4	3	16	
52	83	Paredes Coura	N	A	3	3	4	3	2	15	
53	84	Srª da Hora	N	EB1	3	3	3	2	2	13	
54	86	Amarante	N	S	3	3	3	3	2	14	
55	87	A. Sampaio Braga	N	S	4	4	4	4	4	20	
56	88	V N Gaia	N	S	3	2	3	2	2	12	
57	89	Oliveira Azeméis	N	S	3	3	4	3	4	17	
58	90	Garcia da Orta Porto	N	S	4	3	3	3	3	16	
59	93	SMMaior Viana Castelo	N	S	3	3	3	3	2	14	
60	94	Gondomar	N	S	3	3	3	4	3	16	
61	96	Castelo da Maia	N	S	3	3	3	3	2	14	
62	97	Espinho	N	S	4	3	3	4	3	17	
63	98	Manl. Laranjeira Espinho	N	S	3	3	4	4	3	17	
64	99	Filipa Vilhena Porto	N	S	4	4	4	4	3	19	
65	100	Miguel Torga Bragança	N	S	3	4	3	4	2	16	
						3,2	3,1	3,4	3,5	2,8	16,0
NOTA: (*) N° de ordem (**) N° correspondente na tabela 1											

ANEXO V

Tabela 5 – Análise do Domínio CARME (*) das 100 unidades de gestão que participaram na avaliação externa em 2006/2007

(*) - CAPACIDADE DE AUTO REGULAÇÃO E DE MELHORIA DA ESCOLA

Tabela 5 – Análise do Domínio CARME (*) (100 escolas/agrupamentos que participaram na avaliação externa em 2006/2007)

Análise do Domínio CARME (*) (100 escolas/agrupamentos que participaram na avaliação externa em 2006/2007)																		
	ESCOLA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	MODE LO
1	Alcoutim	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	15	
2	ES Vila Real S.Antón.	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	
3	ES Albufeira	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	12	
4	E. S. de S Braz	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	15	
5	Teixeira Gomes PTM	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	4	16	Q XXI
6	António Aleixo PTM	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	4	18	
7	Neves Jr Faro	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	
8	Julio Dantas Lagos	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	
9	Alcácer do Sal	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	13	
10	Agr 2 Évora	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	4	17	
11	Agr Vila Viçosa	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	16	
12	Mértola	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	13	
13	Santo André	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	10	
14	Agr 1 Beja	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	
15	Mário Beirão Beja	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	11	

16	Manuel Fonseca SC	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	2	12	CAF/ EFQM
17	ES Ponte de Sôr	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	3	16	
18	ES Serpa	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	3	17	CAF/ EFQM
19	Mouzinho Silveira Por.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	3	15	
20	D. Carlos I Lourel	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	14	
21	Campelos T.Vedras	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	
22	Escolas de Vialonga	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	18	
23	Francisco Arruda	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	3	13	
24	J.M.Sant. Pinhal Novo	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	14	
25	Educator Coruche	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	
26	Agr. Rio Maior	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	3	17	
27	Ag.Pr.Ag.Silva. Sintra	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	3	15	CIPP
28	Agr. Caxarias	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	18	
29	A.Sta.Cat. Caldas Rainha	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	4	20	
30	Monte Abraão Queluz	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	16	
31	Artur Gonçalves TNV	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	4	18	CAF/ EFQM
32	Anselmo Andrade Alm.	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	16	
33	Alto Seixalinho	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	17	A.C. pontual
34	Camarate	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	3	16	CAF/ EFQM

35	Sampaio Sesimbra	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	3	14	CAF/ EFQM
36	S Maria Olival Tomar	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	3	16	
37	Eça Queiroz Lisboa	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	3	16	
38	Alcabideche	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	3	16	CAF/ EFQM
39	Alfredo Silva Barreiro	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	17	Nec AC
40	Inês Castro Alcobaça	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	
41	Lopes Graça Parede	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	3	18	
42	Gil Vicente Lisboa	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	
43	Corroios	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	13	CAF /EFQM
44	Paço d'Arcos	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	3	16	AVES
45	Manuel Carg. Foguet.	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	11	
46	Maria Amália Lisboa	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	17	
47	Amadora	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	3	17	CAF/ EFQM
48	Rio de Mouro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	20	CAF EFQM
49	Lousã	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	3	16	
50	Agr. Esc. De Eixo	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	12	CAF/ EFQM
51	Agr. Ferreira Av Sátão	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3	16	CAF/ EFQM
52	Agr. Figueiró Vinhos	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	17	
53	Agr. Escolas de Manteigas	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	15	

54	Tondela	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	13	
55	Arrancada																	
55	Vouga	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	11	
56	Pêro Covilhã																	
56	CVL	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	17	
57	Serra Gard.																	
57	Fundão	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	17	
58	Alves Martins																	
58	Viseu	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	16	
59	Vagos	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	
60	Homem Cristo																	
60	Aveiro	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	
61	Infanta D.																	
61	Maria Coimbra	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	3	15	A.I.C.
62	Af.																	
62	Albuquerque																	
62	Guar	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	15	
63	Esc. Sec.																	CAF/ EFQM
63	Pombal	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	16	
64	Fundão	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	17	
65	Fern.Namora																	
65	Condeixa	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	14	
66	Rosa Viterbo																	AVES
66	Satão	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	3	15	
67	Marques																	CAF ab
67	Castilho Ag	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	16	
68	Escolas das																	CAF ab
68	Antas PT	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	13	
69	Arga e Lima																	
69	Lanheses	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	17	
70	Bento Carqueja																	
70	O Az.	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	
71	Baguim do																	A.C . ab.
71	Monte	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	13	

72	Clara Resende Porto	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	16	
73	S.Romão do Coronado	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	13	
74	Eiriz Ancede Baião	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	
75	Monte Ola Viana	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	15	
76	Costa Matos V. N. Gaia	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12	
77	Sernancelhe	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	
78	Nogueira do Cravo	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	16	
79	Diogo Cão Vila Real	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	16	
80	Dom. Capela Espinho	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	
81	Saúl Dias V.Conde	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	4	16	
82	Oeste da Colina Braga	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4	16	
83	Paredes de Coura	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	15	
84	Senhora da Hora	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	13	
85	Daniel Faria Baltar	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12	
86	Amarante	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	CAF ab
87	Alberto Sampaio Braga	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	20	AVES
88	António Sérgio VNG	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	2	12	AVES
89	Fer.Castro Oliv.Azem.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	17	CAF/ EFQM
90	Garcia Orta		1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	3	16	AVES

	Porto	1																
91	Inês Castro V. N. Gaia	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	CAF ab
92	Rod.Freitas Porto	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	3	14	A. C.
93	S. Maria Maior Viana	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	14	
94	Gondomar	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	3	16	
95	Vila Verde	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	13	
96	Castelo da Maia	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	14	
97	Man. G.Alm. Espinho	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	3	17	
98	Manuel Larj. Espinho	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	3	17	AVES
99	Filipa de Vilhena Porto	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	3	19	AVES
100	Miguel Torga Bragança	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	16	

(*) - CAPACIDADE DE AUTO REGULAÇÃO E DE MELHORIA DA ESCOLA

ANEXO VI

Estudo Preliminar (Questionário)

Trabalho Académico – Universidade de Aveiro
Tese de Doutoramento: “Papel da Assessoria na Auto Avaliação das Escolas”
Maria Augusta das Dores Reis

ESTUDO PRELIMINAR
Questionário

Participou no processo de Auto Avaliação da escola/agrupamento onde trabalha. Esse processo de Auto Avaliação foi/é feito com base no Modelo EFQM e com recurso a assessoria externa.

Este pequeno questionário é um trabalho académico e destina-se a recolher elementos que nos ajudem a elaborar um questionário sobre a importância da assessoria no processo de Auto Avaliação das escolas que recorrem à utilização de um Modelo.

Gostaríamos de poder contar com a sua colaboração. Para tal, responda com sinceridade e objectivamente às duas questões que lhe propomos. Não precisa de se identificar.

1 - Pense em alguns factores de **satisfação** com a assessoria prestada.

Indique razões que, no seu entender, expliquem essa satisfação.

2 - Pense em alguns factores de **insatisfação** com a assessoria prestada.

Indique razões que, no seu entender, expliquem essa insatisfação.

Janeiro de 2008

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO VII

Questionário

(Participantes em Equipas de auto-avaliação)

Trabalho Académico – Universidade de Aveiro
Tese de Doutoramento: “Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas”
Maria Augusta das Dores Reis

QUESTIONÁRIO
Membros de Equipas de auto-avaliação

Participou no processo de auto-avaliação da escola/agrupamento onde trabalha. Esse processo de auto-avaliação consistiu numa adaptação do Modelo EFQM com recurso a assessoria externa.

Este questionário integra-se num trabalho académico e tem como objectivo recolher elementos que nos ajudem na nossa investigação subordinada ao tema “Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas”

Gostaríamos de poder contar com a sua colaboração. Para tal, responda com sinceridade e objectivamente às questões que lhe propomos. À frente de cada afirmação, assinale com um X a opção que melhor corresponde à sua opinião.

Não precisa de se identificar.

A confidencialidade será respeitada.

A Auto-Avaliação	Concorda...				
	Total mente	Muito	Pouco	Nada	Não sei
1. A assessoria externa facilita a auto-avaliação.					

2. Um bom processo de auto-avaliação numa escola/ agrupamento tem de basear-se num modelo teórico.					
3. A auto-avaliação feita com base numa adaptação do Modelo EFQM contempla todas as vertentes da escola/agrup.					
4. É indispensável que a equipa de avaliação conheça os critérios do modelo utilizado na auto-avaliação da esc./agrup.					
A Assessoria	Concorda...				
	Total mente	Muito	Pouco	Nada	Não sei
5. A Assessoria permite uma auto-avaliação mais eficiente.					
6. A Assessoria aumenta a objectividade da auto-avaliação.					
7. A Assessoria contribui para a objectividade dos relatórios.					
8. A Assessoria beneficia a reflexão sobre a escola/agrupamento.					
9. A Assessoria facilita a reflexão sobre as práticas da escola/agrupamento.					
10. A Assessoria facilita a reflexão sobre os resultados da escola/agrupamento.					
11. A cooperação entre Assessores e Equipa de Avaliação facilita a identificação de melhorias a implementar na escola/ agrupamento..					

A Formação como instrumento da assessoria					
12. A Formação contribui para a eficiência da auto-avaliação.					
13. A Formação desenvolve a competência para trabalhar em grupo.					
14. A Formação contribui para identificar com clareza os pontos fortes da escola/agrupamento.					
15. A Formação contribui para identificar com clareza os pontos a melhorar na escola/agrupamento.					
16. A Formação permite replicar o modelo de auto-avaliação em realizações futuras.					
17. A Assessoria contribui para o pragmatismo do trabalho realizado pela equipa de avaliação.					

A sua colaboração foi muito importante.

Obrigada.

ANEXO VIII

Acta do Observatório

**ACTA Nº 5 DATA –
10 de Outubro de 2007 às
14h30**

PRESENTES : Lurdes Pereira, Maria Augusta, Silvina Barata, António Santos, Carlos Reis, Domingos Ferreira, Eduardo Luís, João Gomes.

CÓPIA: Ao Conselho Executivo

TEMAS ABORDADOS ACÇÕES DECIDIDAS	QUEM	QUAN DO
<p>Assunto 1: Plano de acção de melhoria relativo a 2007/2008. Foi passada em revista a proposta a apresentar em Pedagógico.</p> <p>Decisão tomada: Rever a totalidade do Plano de forma a reduzir ou fundir acções propostas, definindo para cada uma delas um nível de prioridade P1, realização imediata, P2, realização ao longo do ano, P3, já realizada mas a manter, redefinir ou rever. Em todos os casos as acções são a manter sob controlo. Após conclusão vai ser passada a limpo e apresentada em Pedagógico.</p>	Lurdes Pereira	De imediato
<p>Assunto 2: Designação de um coordenador do Observatório para integrar o Pedagógico em sua representação.</p> <p>Decisão tomada: Decidido designar o Prof António Santos como representante do Observatório no Pedagógico. Até revisão do Regulamento Interno que consagrará tal situação, estará presente como convidado. Decidiu-se também designar esta estrutura por Comissão de Avaliação Interna.</p>	António Santos	Nesta reunião
<p>Assunto 3 : Auditorias segundo o referencial IGE.</p>		

REQ/01 – Revisão n.º 1 de 27/09/06

Pag. 1 / 1

ANEXO IX

Relatório da Avaliação Externa da E.S.S.

Procurador(a)
Gab. Direção
Chefe Serv. Adm. Escolar
Sala de Professores
Sala do Aluno
Biblioteca
Ass. Estudante
Coord. Dir. Turma
Para proceder em conformidade
04/06/2008

Exmo(a) Senhor(a)
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária de Silves
Largo da República

8300 - 111 SILVES

Assunto da comunicação de:	Ass. efecção de:	3.3/Date:
	Procº	8403960/RG/08
	10.16/00033/RG/08	31.MAR.08

ASSUNTO: AVALIAÇÃO EXTERNA - RELATÓRIO

Junto remeto a V. Exª o relatório da Avaliação Externa, concluída nesta Escola, que contém a informação detalhada sobre os cinco domínios e factores objecto de observação e avaliação, tendo em vista a eventual contextualização do duto ao contraditório, a exercer no período, que aqui se fixa, de 15 dias úteis após a recepção deste ofício. Se, no prazo referido, não for recebida qualquer resposta ou comentário, a DRAIG dará o presente processo de avaliação por suscitado e procederá à publicação do relatório no site da IGE.

Para o efeito, solicito a V. Exª a entrega de um exemplar do presente relatório ao Presidente da Assembleia, ao coordenador que assegurar a coordenação do processo de avaliação, ao Presidente da Direção da Associação de Pais e Encarregados de Educação, e a outras entidades da comunidade educativa que entendam por conveniente.

A IGE pretende que as dimensões subjacentes e as conclusões decorrentes dos processos de avaliação interna e externa da Escola, que permitam identificar as evidências, os pontos fortes e fracos, as oportunidades de progresso e de desenvolvimento organizacional bem como os respectivos compromissos, expressos no presente relatório, constituam um factor impulsionador de uma cultura institucional de avaliação e aperfeiçoamento continuados, suportados por actividades de planeamento, monitorização e reflexão sobre as iniciativas e processos adoptados, bem como sobre os resultados escolares efetivamente alcançados.

Com os melhores cumprimentos

COORDENADOR REGIONAL

João Paulo Pucheco

Delegação Regional do Alentejo
R. V. José Bombarda
Edifício Varesse de Faro - 8.º andar
8000-084 Faro
Tel. 288 833 777
Fax 288 833 833
E-mail: dreg-ige@ige.ige.mec.pt

Transmissão: Entregada em data de entrega

Ass. efecção de:



AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Relatório

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SILVES

Data da visita: 24 e 25 de Janeiro de 2008

I – Introdução

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Por sua vez, o programa do XVII Governo Constitucional estabeleceu o lançamento de um "programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho".

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE está a desenvolver esta actividade, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa da Escola Secundária de Silves realizada pela equipa de avaliação que visitou esta Unidade de Gestão em 24 e 25 de Janeiro de 2008.

Os capítulos do relatório — caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por factor e considerações finais — decorrem da análise dos documentos fundamentais da Unidade de Gestão, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a Escola Secundária de Silves, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa congratula-se com a atitude de colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

O texto integral deste relatório, bem como um eventual contraditório apresentado pela Escola, será oportunamente disponibilizado no sítio *internet* da IGE (www.ige.min-edu.pt).

Escala de avaliação utilizada Níveis de classificação dos cinco domínios na Unidade de Gestão

Muito Bom — Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

Bom — Revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma acção intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

Suficiente — Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da Unidade de Gestão. No entanto, essas acções têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

Insuficiente — Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. Não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes acções positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

II - Caracterização da Unidade de Gestão

A Escola Secundária de Silves situa-se na sede de concelho com o mesmo nome, constituído pelas freguesias de Alcantarilha, Algoz, Armação de Pêra, Pêra, São Bartolomeu de Messines, São Marcos da Serra, Silves e Tunes. Com uma população residente de 33 830 habitantes (Censo de 2001), dos quais 60% se concentram em Silves e em São Bartolomeu de Messines, é o segundo maior concelho do Algarve e a sua geografia é marcada por três tipos de paisagem - serra, barrocal e litoral. A população evidencia elevado índice de envelhecimento - por cada 100 jovens existem 180 idosos. A taxa de analfabetismo é de 13,7%, valor que se situa acima da média do Algarve (10,4%).

De acordo com os dados estatísticos de 2001, relativos ao concelho, o nível de escolaridade de 45,4% da população é o 1.º e o 2.º CEB. O sector terciário abrange 73,2% e a agricultura engloba 5,9% das empresas da região; a indústria, outrora com algum significado, tem pouca relevância, sendo composta, na sua maioria, por microempresas.

No concelho, para além de estabelecimentos de educação e de ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) em todas as freguesias, existem escolas dos 2.º e 3.º CEB nas localidades de São Bartolomeu de Messines, Algoz, Armação de Pêra e Silves. A Escola Profissional de Agricultura (em Messines), um Centro de Apoio da Universidade Aberta e pólos do Instituto de Emprego e de Formação Profissional e do Instituto Piaget (em Silves), localizam-se também no concelho.

O edifício da actual Escola Secundária de Silves data de 1959 e é constituído por um corpo central, com três pisos, onde se localiza a maior parte das salas de aula e os espaços específicos destinados à Informática e aos laboratórios de Geologia, de Biologia, de Física e de Química. Encontram-se aí, também, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos (BE/CRE), o Centro de Formação João de Deus (CFAE), as salas de convívio do pessoal docente, não docente e dos alunos, os gabinetes/salas de trabalho dos professores e os vários serviços de apoio (reprografia, papelaria, bufetes e serviços administrativos). A ala nascente é ocupada pelo laboratório de Electricidade, por três oficinas (para aulas práticas de Instalações Eléctricas), por um estúdio de montagem, por um auditório e por uma sala de ginástica. Na zona norte funcionam a cantina, o ginásio e os respectivos balneários e as instalações do Centro de Novas Oportunidades (CNO).

No presente ano lectivo, estão matriculados na Escola 894 alunos dos quais 82 frequentam os cursos de educação e formação (CEF), 534 os cursos científico-humanísticos, 76 os cursos profissionais, 40 os cursos de educação e formação de adultos e os restantes encontram-se inscritos num curso tecnológico nocturno e em acções de curta duração, designadamente de Inglês e de Português para estrangeiros. Existem 48 alunos de origem estrangeira que representam 5,4% do total da população escolar.

O serviço docente é assegurado por 109 professores, sendo 79 do quadro de Escola (72%), dos quais 18 são titulares, 8 do quadro de zona pedagógica (7%) e 22 contratados (20%). A estabilidade e a experiência profissional do corpo docente é elevada, tendo em conta que 80% lecciona há mais de 15 anos. O pessoal não docente distribui-se da seguinte forma: 14 administrativos, 25 auxiliares de acção educativa, 3 cozinheiras, 2 guardas-nocturnos e 1 psicóloga.

III - Conclusões da avaliação por domínio

I. Resultados

Bom

Tendo por base os dados que constam do texto de apresentação da Escola, observa-se que os índices de sucesso obtidos na avaliação interna apresentam, nos 11.º e 12.º anos dos cursos científico-humanísticos, entre 2002/03 e 2006/07, algumas oscilações até ao ano lectivo de 2004/05, contrariamente ao que se verifica no 10.º ano, cuja taxa de variação do sucesso se mantém sempre em progresso constante (de 54,4%, em 2002/03, para 74,0%, em 2006/07). A partir daquele ano, verifica-se existir um aumento gradual daquelas taxas que, em 2006/07, atingem 82,7% no 11.º ano e 49,1% no 12.º ano. Nos exames nacionais, entre 2005 e 2007, existe, em Português, uma redução gradual da média da Escola, relativamente à nacional, atingindo, em 2007, uma diferença de 1,5 valores. Situação inversa observa-se em Matemática, cuja média das classificações obtidas pelos alunos parte de um diferencial de 1,5 valores (em 2005) para 0,2 valores (em 2007). Em Desenho A, a média das classificações da Escola supera a média nacional em 1,5 valores.

Existem alguns espaços de intervenção dos alunos na vida da Escola, sobressaindo o Desporto Escolar, o Grupo de Teatro, o Clube de Pintura e acções desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação para a Saúde (PES). No

entanto, para além da assembleia de delegados não assumir um papel relevante no respectivo processo de auscultação, também, ao nível dos conselhos de turma de carácter intercalar, não está prevista a convocação dos seus representantes. O comportamento e a disciplina constituem pontos fortes do funcionamento da Escola, sendo pouco relevante a acção disciplinar existente que decorre, de uma forma geral, de incorrecções dos alunos em sala de aula. Salienta-se, a este propósito, e tendo como referência o seu próprio testemunho, a acção dos funcionários auxiliares na integração dos novos alunos e o bom ambiente que caracteriza as relações interpessoais. Esse aspecto foi igualmente relevado pelos pais/encarregados de educação que salientaram, também, a diversidade da oferta educativa que tem vindo a captar alunos provenientes dos concelhos limítrofes.

2. Prestação do serviço educativo

Suficiente

Nos últimos anos, a Escola tem apostado em promover alterações ao nível da articulação pedagógica e do reforço do trabalho em equipa, sobretudo nos conselhos de turma. Contudo, nos departamentos não existem procedimentos formalizados que viabilizem a aplicação das estratégias de melhoria definidas no plano de acção, para o corrente ano lectivo. Acresce referir que, embora se encontrem previstas a realização conjunta de visitas de estudo e de actividades decorrentes da área de projecto, a inexistência de projectos curriculares de turma (PCT) não facilita práticas que impulsionem a articulação curricular. O acompanhamento da actividade lectiva cabe aos coordenadores de departamento e aos delegados de grupo que, no âmbito das suas funções, asseguram, de entre outros aspectos, a análise dos resultados escolares dos alunos e a definição de estratégias de actuação, tendo em vista o cumprimento dos programas. Dessa análise tem resultado a definição de estratégias de remediação e de desenvolvimento que passam pelas tutorias e pelos apoios específicos. Para o efeito, foi criado o Conselho de Tutores com o propósito de promover uma melhor articulação dos docentes que participam nessas acções. Por não existirem alunos sinalizados com necessidades educativas de carácter permanente (NEP), a intervenção do SPO tem incidido na implementação de acções de integração dos alunos provenientes do 9.º ano de escolaridade, na realização de sessões de esclarecimento sobre as opções profissionais e no atendimento a alunos e pais/encarregados de educação. A oferta educativa proporcionada à população escolar é diversificada na medida em que inclui cursos de prosseguimento de estudos e percursos escolares de cariz técnico-profissional qualificantes, extensíveis aos ensinos diurno e nocturno. No âmbito das expressões artísticas, destacam-se os projectos desenvolvidos em articulação com o grupo de Português, de que são exemplos o concurso de poesia e artes e a produção de cartazes temáticos para o Fórum Educação.

3. Organização e gestão escolar

Bom

Existe uma adequada articulação entre o Projecto Educativo (PE) e o Plano Anual de Actividades (PAA). Deste último documento fazem parte não só as acções de enriquecimento curricular, mas também os momentos reservados ao trabalho dos departamentos/grupos disciplinares sobre o ensino e os resultados escolares, sendo identificados os responsáveis pelas actividades previstas. O Conselho Pedagógico aprova, anualmente, critérios e orientações para a distribuição de serviço aos professores, destacando-se a continuidade pedagógica e a prioridade na leccionação das turmas do 12.º ano. Para a definição das áreas de actuação do pessoal não docente, são considerados o perfil e a formação específica dos funcionários. Embora se verifique um esforço de modernização nos serviços administrativos (SA), a compartimentação dos respectivos conteúdos funcionais ainda provoca alguns constrangimentos no atendimento aos utentes, designadamente aos alunos. No âmbito do desenvolvimento profissional dos recursos humanos, a oferta do CFAE tem correspondido, de uma forma geral, às necessidades dos vários agentes educativos, embora não seja satisfatória no que se refere às didácticas específicas, quer por falta de formadores, quer pelo número reduzido de formandos. Por iniciativa da Escola tem sido promovida formação na área da auto-avaliação, das plataformas de comunicação via internet e, para os auxiliares, no acompanhamento de alunos com epilepsia. As instalações, os equipamentos e os recursos financeiros são genericamente adequados às necessidades da Escola. Embora insuficientes, tem havido um esforço do Conselho Executivo no sentido da disponibilização de gabinetes de trabalho para os docentes que lamentam a inexistência de um espaço próprio para atendimento dos pais/encarregados de educação. O funcionamento e o acervo da BE/CRE constituem aspectos a relevar, na opinião dos entrevistados, havendo abertura e disponibilidade do Conselho Administrativo para a sua actualização. Releva-se que o orçamento privativo da Escola rondou, no ano 2007, 80% dos recursos financeiros atribuídos pelo Estado.

4. Liderança

Bom

O Conselho Executivo, em articulação com o Observatório da Qualidade, tem uma visão clara do Projecto Educativo e do que pretende atingir com o processo de certificação em Gestão de Qualidade. A estratégia desenvolvida nesse sentido tem vindo a criar uma "cultura de escola" que é bem aceite e assumida pela generalidade da comunidade educativa, constituindo um factor de mobilização das lideranças intermédias, através do Conselho Pedagógico. Por outro lado, são bem aceites as iniciativas provenientes das várias estruturas de coordenação educativa, como são os casos das actividades desenvolvidas no âmbito da BE/CRE, do Departamento de Expressões e dos projectos "Casa Interactiva" e "Casa Limpa - Autonomia Energética", promovidos pelos docentes das áreas da Electricidade e da Electrónica, que têm papel relevante na abertura à inovação. Com destaque para a Câmara Municipal e o Centro de Saúde, existe, uma grande diversidade de protocolos com outras instituições que têm permitido assegurar os estágios dos cursos de índole profissionalizante e sustentar o apoio e o enriquecimento da formação dos alunos em áreas relacionadas com a sexualidade, com a alimentação e com a saúde. As parecerias estabelecidas com o Rocal Clube de Silves e a Fundação Jack Petchev impulsionaram a existência de prémios de desempenho para os alunos que, por si, representam também um contributo importante para atrair os pais/encarregados de educação. Para os profissionais da Escola, não estão institucionalizadas acções que visem o reconhecimento do trabalho desenvolvido.

5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola Secundária de Silves

Muito Bom

O processo de auto-avaliação foi iniciado em 2004/05, tendo como referente o modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM), e constitui um ponto forte da Escola. Nessa perspectiva, a avaliação do desempenho da Escola baseia-se em nove critérios, a saber: Liderança, Política e Estratégia, Pessoas, Parcerias e Recursos, Processos, Resultados Clientes, Resultados Pessoas, Resultados Sociedade e Resultados Chave do Desempenho. As metodologias assentam na aplicação de questionários, na análise documental e em auditorias. Deste processo avaliativo resultou um Plano de Acção que incluiu, de entre outros aspectos, os pontos fortes e as oportunidades de melhoria a introduzir no ano lectivo 2006/07. Para a sua monitorização, foi criada uma estrutura - Observatório da Qualidade - cujo trabalho originou um novo plano de acção para 2007/08. Embora se constate a existência de melhorias como os índices de abandono escolar, a introdução de matrizes comuns para elaboração de relatórios de desempenho e a criação de estruturas para o acompanhamento pedagógico dos alunos, o processo carece de uma maior incidência no trabalho desenvolvido em sala de aula. Por outro lado, existe, ainda, a necessidade de definir estratégias que possibilitem uma maior divulgação e envolvimento de toda a comunidade educativa, sobretudo dos alunos e pais e encarregados de educação (EE). A aposta em promover uma formação profissionalizante como resposta às necessidades de empregabilidade da comunidade local, bem como a criação de um Centro de Novas Oportunidades (CNO) constituem meios para reforçar a Escola como pólo de desenvolvimento do meio em que se insere.

IV - Avaliação por factor

1. Resultados

1.1 Sucesso académico

Os fracos resultados obtidos pelos alunos até 2003/04, constituíram factor de mobilização da Escola para a implementação de um processo de melhoria em que a recolha e análise dos dados da avaliação tem papel relevante. Assim, para além da reflexão sobre as classificações obtidas no final de cada período lectivo, feita em sede de conselho de grupo, é igualmente analisada, no início de cada ano, a prestação dos alunos nos exames, procedendo-se à sua comparação com os resultados nacionais e regionais. Decorrentes desse trabalho, são estabelecidos planos de melhoria que integram estratégias de remediação, tutorias e aulas de apoio para as disciplinas com maior insucesso, processo que é depois canalizado para reflexão e aprovação no Conselho Pedagógico. Deste modo, tendo como referência o quadro da análise da evolução das taxas de abandono e de sucesso da Escola, entre 2002/03 e 2006/07, inserido no texto de apresentação e relativamente aos cursos científico-humanísticos, observa-se que, à excepção do 10.º ano, em que a taxa de variação do sucesso tem vindo a evoluir positivamente (de 54,4% em 2002/03 para 74,1% em 2006/07), nos 11.º e 12.º anos verificam-se oscilações, designadamente no ano lectivo de 2004/05, em que a taxa de sucesso do 11.º ano desce de 83,6% para 81,4% e no 12.º ano, com uma descida que se situa em 4,2 pontos percentuais (de 40,3% para 36,1%). A

partir desse ano lectivo, esses valores têm vindo a aumentar: em 2006/07, a taxa de sucesso do 11.º ano foi de 82,7% e a do 12.º ano de 49,1%.

Quanto aos resultados obtidos nos exames nacionais, verifica-se que, em Português, no ano de 2005, a média da Escola foi ligeiramente inferior à média nacional (11,2 contra 11,3 valores), diferença que se agravou em 2007 em 1,5 valores (9,8 face a 11,3). Em Matemática, por sua vez, parte-se de uma diferença de 1,5 valores em 2005 (a média da Escola era de 6,2, quando, a nível nacional, era de 7,7) para um valor superior - 0,2 - em 2006 (de 8,2 para 8,0 valores) e, de novo, um valor inferior - 0,2 -, em 2007 (de 10,4 para 10,6 valores). De salientar que, neste último ano, os resultados de exame, na disciplina de Desenho A, superaram a classificação interna de frequência (mais 0,2 valores) e a média nacional (mais 1,5 valores). Ainda com base nos dados fornecidos pela Escola, observa-se uma melhoria constante das taxas de abandono que têm maior significado no 10.º ano: 19,1%, em 2003/04, e 10,7%, em 2006/07. Para a melhoria verificada, têm contribuído a diversificação da oferta educativa e a reorientação dos percursos escolares, com a aposta nos cursos de educação e formação e profissionais que viabilizam a permanência de muitos alunos na Escola.

1.2 Participação e desenvolvimento cívico

Nesta área, a assembleia de delegados não assume um papel relevante na auscultação dos alunos, reunindo casualmente. Por sua vez, a direcção da Associação de Estudantes, porque eleita há pouco tempo, encontra-se ainda numa fase de concepção e programação de actividades, designadamente a criação do Clube de Fotografia, a reactivação do Cineclube e a organização de um torneio de futebol. De referir, também, que não é prática normal a participação dos alunos nas reuniões de conselho de turma com carácter intercalar, o que, em si, desrespeita o previsto no Regulamento Interno. Todavia, na Assembleia, é proporcionado aos seus representantes um período, antes do previsto nas agendas das reuniões, para exporem os seus problemas. De uma forma geral, os alunos encontram-se envolvidos em actividades desportivas, no âmbito do Desporto Escolar, com destaque para o voleibol e a BTT, no Grupo de Teatro e no Clube de Pintura. Dentro do Programa de Educação para a Saúde (PES) e da disciplina de Biologia também têm sido proporcionados espaços para a sua participação activa, através da medição da tensão arterial, dos níveis de colesterol e de glicemia. No processo de auto-avaliação da Escola, para a concepção do Projecto Educativo, os alunos foram inquiridos, através de questionários, sendo também ouvida a sua opinião nas auditorias promovidas pelo Observatório da Qualidade. No ano lectivo transacto, foi desencadeada uma recolha de brinquedos para as crianças de Moçambique e de Timor, sendo já uma tradição o envolvimento dos alunos em campanhas de solidariedade da iniciativa da Cruz Vermelha Portuguesa. Perspectiva-se, caso o projecto "Casa Limpa" seja aprovado, que as verbas da venda de energia eléctrica à EDP, produzida nesse âmbito, sejam canalizadas para a instituição "Amigos dos Pequeninos".

1.3 Comportamento e disciplina

As regras que integram o Regulamento Interno da Escola, no que respeita aos alunos, são pelos mesmos conhecidas, quer através dos directores de turma, no início do ano lectivo, quer através da página da NET, encontrando-se também afixadas na respectiva sala de convívio. Porque localizada no interior, onde o controlo social se faz sentir com maior intensidade, na Escola são inexistentes problemas graves de indisciplina ou de violência. Os próprios alunos testemunharam que, na transição para este estabelecimento de ensino, passaram a ser tratados como adultos e não como crianças. Nesse aspecto, para além do exemplo dos mais velhos e das relações que se estabelecem com os professores, foi salientado o contributo dos funcionários auxiliares, traduzido na sua preocupação com a integração gradual dos novos alunos. Os processos disciplinares instaurados - cinco no ano lectivo transacto e um no presente ano lectivo - decorreram de incorrecções em sala de aula e como resultado da postura interventiva do Conselho Executivo para evitar o arrastamento das situações.

1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

Alunos e pais/encarregados de educação entrevistados sublinharam a escolha da Escola por corresponder às suas expectativas, quer para o prosseguimento de estudos, quer para a frequência de cursos de índole profissional. Foi igualmente evidenciado o grau de exigência dos professores e a importância atribuída às classificações obtidas nos exames nacionais. Nesta perspectiva, criou-se um quadro de valor e de excelência que tem constituído um factor de valorização do desempenho dos alunos. O número de alunos inscritos, no presente ano lectivo, teve uma ligeira subida, para o que contribuiu a oferta dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), face às necessidades de actualização a que o meio laboral obriga, nomeadamente na área da Electricidade. Por outro lado, a abertura daquele tipo de cursos, em regime diurno, em conjugação com os cursos profissionais constitui, igualmente, factor de valorização pela comunidade, traduzindo-se na integração dos formandos em empresas locais que têm manifestado apreço pela preparação que a Escola tem proporcionado. Acresce referir que tem

havido, por parte de alunos em risco de abandono escolar, uma adesão significativa a este tipo de formação. Salienta-se, também, o impacto que tem tido na comunidade o apoio dos alunos ao preenchimento de impressos do IRS, na repartição de finanças da cidade.

2. Prestação do serviço educativo

2.1 Articulação e sequencialidade

A Escola tem promovido uma progressiva consolidação da articulação entre os docentes, através de um maior reforço do trabalho em equipa, designadamente, ao nível dos conselhos de turma. Todavia, é pouco frequente o planeamento de actividades conjuntas, para o que poderá contribuir a inexistência de projectos curriculares de turma, embora sejam organizadas visitas de estudo que congregam diferentes disciplinas e, no âmbito da Área de Projecto, se desenvolvam acções comuns, no tratamento de temas como as barreiras arquitectónicas e o embelezamento dos diversos espaços da Escola. Numa perspectiva mais global, referem-se outros exemplos de trabalho interdisciplinar: entre Português e Artes Visuais (ilustração de poemas); entre Biologia e Geologia, Físico-Química e Educação Física, no âmbito do Projecto Ciência Viva (comemoração do Dia Mundial da Alimentação, através de exposições e utilização de simuladores para cálculo do índice de massa corporal) e entre a Informática e as práticas oficiais da área da Electricidade. Não existem procedimentos que tenham como objectivo garantir a sequencialidade entre o 3.º CEB e o ensino secundário. O que efectivamente se verifica é a promoção de acções de divulgação da oferta educativa, junto dos alunos do 9.º ano, através da realização de sessões de esclarecimento e da distribuição de folhetos. A Semana das Tecnologias, com abertura de espaços específicos aos alunos das escolas dos 2.º e 3.º CEB, e a participação no Fórum Educação, promovido anualmente pela Autarquia, onde são feitas demonstrações de “trabalho ao vivo”, constituem-se, também, como estratégias de divulgação da oferta educativa da Escola.

2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula

É ao nível das estruturas de orientação educativa que ocorre o acompanhamento dos resultados da actividade lectiva, estando estipulado que, em primeira instância, os responsáveis por esse processo são os delegados de grupo e os coordenadores de departamento. Neste contexto, são analisados os resultados escolares dos alunos, discutidos os critérios de avaliação gerais e específicos, definidas estratégias de actuação e efectuados balanços sobre os conteúdos leccionados, tendo em vista o cumprimento dos programas e o acompanhamento da respectiva leccionação. Não obstante o facto de, no ano lectivo transacto, ter ocorrido uma situação pontual de observação de aulas, essa prática não assume um carácter sistemático. O Plano de Formação da Escola, para o ano lectivo 2007/08, foi elaborado a partir da auscultação das necessidades dos docentes e das áreas consideradas de intervenção imediata, por parte do Conselho Executivo. Trata-se de um documento bem estruturado, contextualizado nas prioridades definidas no PE e que contempla acções sobre actividades laboratoriais, metodologia e avaliação, terminologia linguística dos ensinos básico e secundário, modelação matemática, fiscalidade e redes estruturadas. Foram, igualmente, privilegiadas áreas mais genéricas e transversais aos vários grupos de docência como metodologias de trabalho com alunos estrangeiros e de trabalho de projecto. Para áreas mais específicas, como é o caso da electricidade, as empresas da especialidade têm convidado os professores para participarem em acções de demonstração e aplicação dos respectivos produtos, o que tem constituído uma mais valia para a sua actualização. Entre 2005 e 2007, 119 professores frequentaram acções de formação, promovidas pelo CFAE, com incidência nas áreas das Tecnologias de Informação e Comunicação, auditorias e processos pedagógicos de suporte e Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

2.3 Diferenciação e apoios

O Projecto Curricular de Escola, na vertente do apoio pedagógico, prevê a organização de aulas suplementares e define as competências a desenvolver nos alunos, recomendando uma articulação estreita entre os professores. Decorrente da análise dos resultados e do processo de auto-avaliação, foi criada uma estrutura de orientação educativa, designada por Conselho de Tutores, que integra docentes de Português, Filosofia, Inglês, Matemática e Físico-Química, por constituírem o núcleo de disciplinas com taxas de insucesso mais elevadas. Os tutores responsabilizam-se pela organização e acompanhamento, não só dos apoios específicos aos alunos, mas também do seu desenvolvimento psico-relacional, em articulação com a psicóloga, com os directores de turma e com os pais/encarregados de educação. No âmbito desta estrutura pedagógica, são elaborados relatórios sobre o desempenho dos alunos que têm como objectivo informar os professores e os conselhos de turma. Não se encontrando sinalizados alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, o SPO desenvolve a sua actividade em acções que visam a integração dos alunos provenientes do 9.º ano, na sequência do acompanhamento já prestado nos estabelecimentos de ensino de origem. Em articulação com os directores de

turma, realiza sessões de informação, dirigidas aos alunos do 11.º ano, tendo em vista o seu esclarecimento sobre as várias opções profissionais. A psicóloga faz atendimento a alunos e pais na sala dos directores de turma, espaço que não garante a confidencialidade dos contactos. O SPO trabalha em conjunto com a equipa de educação para a saúde e articula, com os serviços de psicologia do Instituto de Emprego e Formação Profissional, para o estabelecimento de opções formativas que tenham em conta o percurso académico e o perfil dos alunos. Este serviço participa também no Gabinete de Apoio ao aluno, onde, em articulação entre o Grupo de Biologia e o Centro de Saúde, presta um atendimento permanente na resolução de situações problemáticas de integração psicossocial.

2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

A Escola proporciona à população escolar uma oferta educativa diversificada que, para além dos cursos de prosseguimento de estudos, inclui percursos escolares de índole técnico/profissional qualificantes, abrangendo os ensinos diurno e nocturno. Destacam-se os Cursos Profissionais de Contabilidade e Gestão, de Informática de Gestão e de Instalações Eléctricas, a par com acções de curta duração, criadas para dar resposta às necessidades da população emigrante do concelho, através de cursos de Inglês, de Espanhol e de Português para estrangeiros. Numa perspectiva estratégica de qualificação profissional da comunidade local, foi implementado, em 2006, um Centro Novas Oportunidades (CNO) que estende a sua acção, através de itinerâncias, a Armação de Pêra, a S. Bartolomeu de Messines e a Albufeira. Embora a Escola disponha de laboratórios bem apetrechados, os testemunhos obtidos apontam no sentido de que a sua utilização para o desenvolvimento da componente experimental das disciplinas de Física, Química e Biologia depende da motivação e das práticas pedagógicas dos professores daquelas disciplinas. Por sua vez, os professores acentuaram que os conteúdos programáticos previstos e a sua distribuição no tempo não facilitam o desenvolvimento de práticas laboratoriais. As expressões artísticas assumem relevância na vida escolar a avaliar pelos projectos existentes, designadamente o concurso de poesia e artes, a produção de cartazes no âmbito da participação no Fórum Educação e as actividades realizadas pelo grupo de teatro. No corrente ano lectivo, encontram-se em fase de reactivação, por iniciativa conjunta de docentes e alunos, os clubes de cinema e de fotografia. Refira-se que a Escola dispõe de uma sala devidamente apetrechada para a leccionação de aulas de expressão artística, em especial para a pintura. Assim, sob a orientação de uma docente, encontra-se em funcionamento o "Espaço Aberto", na Oficina de Artes, onde professores, alunos e funcionários podem desenvolver actividades conjuntas nesta área.

3. Organização e gestão escolar

3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade

Nesta área, a Escola mostra uma adequada articulação entre o PE e as actividades previstas no PAA. Estes documentos resultaram, por um lado, da aplicação de questionários aos vários actores da comunidade escolar e, por outro, das propostas dos departamentos curriculares, das coordenações de projectos, das secções do Conselho Pedagógico, da Associação de Estudantes e do próprio Órgão de Gestão. Trata-se de um planeamento abrangente, que inclui actividades, não só de carácter extracurricular (campeonatos e torneios de várias modalidades desportivas, visitas de estudo e funcionamento dos clubes), mas também os procedimentos relacionados com a reflexão e a avaliação sobre o trabalho desenvolvido, ao nível dos departamentos/grupos disciplinares. Para todas as actividades, integradas nas linhas orientadoras previstas no Plano de Acção do PE, são identificados os responsáveis, o que indicia preocupação sobre o acompanhamento do desempenho dos professores. Em separado, e dando relevância ao tema, foi concebido um plano de actividades específico da "Educação para a Saúde" que põe em destaque as interacções da Escola com o Centro de Saúde de Silves. Do exposto, resulta a constatação de que, ao nível do planeamento e desenvolvimento de actividades, existe uma gama variada de iniciativas provenientes das várias estruturas de gestão e de orientação educativa. A diversidade de proveniências dos alunos, com transportes cujos horários nem sempre se ajustam à organização escolar, designadamente quando a origem é Armação de Pêra, condiciona a elaboração dos respectivos semanários-horários.

3.2 Gestão dos Recursos Humanos

A distribuição do serviço docente obedece a critérios e orientações que constam de documento anualmente aprovado em Conselho Pedagógico. Destaca-se a atribuição prioritária das turmas do 12.º ano a professores do quadro da Escola e a continuidade no desempenho do cargo de director de turma. Faz parte também desse documento a necessidade de gerir consensualmente as preferências dos docentes, no âmbito dos respectivos grupos disciplinares. A gestão do pessoal administrativo é assegurada pelo Conselho Executivo em colaboração com a Chefe de Serviços de Administração Escolar (CSAE), tendo em conta o perfil e a formação específica dos

funcionários e as respectivas áreas funcionais. Embora, num esforço de modernização, tenha desaparecido o balcão, dando lugar a um acolhimento personalizado, ainda não foi incrementada a gestão por processos. Os utentes, designadamente os directores de turma, manifestaram uma generalizada satisfação face à capacidade de resposta dos SA. Todavia, os alunos queixaram-se de, por vezes, existir um atendimento menos correcto por parte dos serviços que lhes dizem directamente respeito, para além da impossibilidade de tratar um determinado assunto quando não está presente o funcionário responsável. Na distribuição dos funcionários auxiliares são considerados aspectos como as suas competências pessoais e profissionais e as suas preferências. Uma vez que o horário de funcionamento da Escola se estende desde as 7h30m às 24h00m, foi afirmada alguma dificuldade na sua gestão, quando existem situações repetitivas de absentismo. Tendo como referência o testemunho dos alunos e dos docentes, estes funcionários cooperam de forma activa na formação dos alunos, estimulando o desenvolvimento de competências sociais compatíveis com o respectivo nível etário e acautelando, dessa forma, situações de indisciplina. Para os funcionários não docentes a formação tem incidido sobre relações interpessoais e TIC. As auxiliares de apoio aos laboratórios lamentaram a falta de preparação para o trabalho que desenvolvem. Ao nível dos SA, também tem sido proporcionada formação pelas empresas fornecedoras de programas informáticos, havendo lacunas quanto à aplicação do Plano Oficial de Contabilidade (POC). De registar o investimento da Escola na formação dos docentes implicados no processo de auto-avaliação, na divulgação de informação sobre a utilização/aplicação de plataformas de comunicação via internet e, no caso específico dos auxiliares, em colaboração com os serviços de saúde, na sua capacitação para socorrer alunos.

3.3 Gestão dos Recursos Materiais e Financeiros

É generalizada a opinião de que as instalações e equipamentos são adequados, havendo a necessidade de melhorar a cobertura do edifício principal e do ginásio. Todavia, é evidente uma preocupação permanente com a manutenção e o melhoramento/adaptação dos espaços, visível na área oficial, com a multiplicação de salas para trabalho prático e o aparecimento do auditório e de uma sala de ginástica. Os alunos dispõem de uma zona coberta para convívio, onde existem mobiliário adequado, computadores e outros equipamentos destinados ao seu entretenimento. Os docentes, por seu lado, lamentam o número reduzido de gabinetes de trabalho que obriga, por exemplo, ao recurso a espaços, ocasionalmente disponíveis, para o atendimento dos pais. Embora a quantidade de salas de Informática seja claramente suficiente, alunos e directores de turma manifestaram insatisfação quanto ao acesso daqueles aos computadores, uma vez que os da BE/CRE são em número reduzido e encontram-se, frequentemente, "cheios de vírus"; os portáteis, por sua vez, só podem ser requisitados quando a sua utilização é feita com o acompanhamento de professores. A BE/CRE encontra-se bem apetrechada e proporciona uma informação actualizada sobre as aquisições mais recentes, através de um escaparate situado no corredor de acesso. O uso dos recursos financeiros corresponde, de uma forma geral, às necessidades da Escola, quer na remodelação das instalações, quer na aquisição de equipamentos e materiais, quer, ainda, no investimento em acções de formação, com evidente interesse para a melhoria do funcionamento da instituição, e no enriquecimento do acervo bibliográfico da BE/CRE. A gestão do bufete, da papelaria e da reprografia representam um importante contributo para o orçamento privativo, embora para o mesmo exista um muito significativo financiamento dos projectos inseridos no PRODEP. Na realidade, no ano de 2007, esse orçamento correspondeu a 80% das verbas atribuídas pelo Estado.

3.4 Participação dos Pais e outros Elementos da Comunidade Educativa

Tem havido várias iniciativas com a finalidade de levar os pais/encarregados de educação a organizarem-se para a constituição de uma associação: convocação de reuniões, envio de questionários para estabelecer os horários mais convenientes para a sua deslocação à Escola e convites para a Feira do Livro. Todavia, essas tentativas não têm resultado e só aquando da realização de reuniões com os directores de turma e da atribuição de prémios aos alunos se verifica alguma afluência. No início do ano lectivo, são promovidas reuniões de conselho de turma com pais e alunos do 10.º ano, no âmbito das quais são transmitidas informações relativas ao funcionamento da Escola, com visita às instalações e distribuição de um folheto com o calendário escolar, os critérios de avaliação/transição e excertos do Regulamento Interno, documento que, conforme o testemunho do Órgão de Gestão, face às actuais alterações normativas, se encontra em permanente reformulação. Para o atendimento semanal e para as reuniões realizadas no final/início dos períodos lectivos, os pais entrevistados testemunharam a abertura dos directores de turma para adequarem os horários à sua disponibilidade.

3.5 Equidade e Justiça

A definição de critérios de avaliação, que têm em linha de conta a natureza dos cursos frequentados e as tutorias para a organização e o acompanhamento dos apoios aos alunos que revelam mais dificuldades constituem indicativos de uma estratégia de inclusão socioescolar. Um outro aspecto a relevar é a existência do "Gabinete do

Aluno" onde um enfermeiro, uma vez por semana, e professores encontram-se disponíveis para ajudar e informar sobre as problemáticas da adolescência. Contudo, embora existam orientações gerais para a elaboração dos semanários-horários das turmas, como objectivo de garantir equidade, alguns pais e alunos manifestaram o seu desagrado relativamente à existência de "furos", de intervalos para almoço inferiores a uma hora e de grandes períodos sem aulas entre a manhã e a tarde. Refira-se, a este respeito, que a distribuição das aulas de Português para estrangeiros tem condicionado os horários dos alunos que não as frequentam.

4. Liderança

4.1 Visão e Estratégia

No anexo 2 do Projecto Educativo – "a Escola que queremos" – encontra-se enunciado um princípio que parece estar a orientar a actuação do Órgão de Gestão: "Uma Escola que proceda à optimização dos seus recursos físicos e humanos, ao controle e à avaliação das práticas, de forma a promover atitudes de mudança (...)". Na realidade, existiu determinação quando, em resultado de contactos com estabelecimentos de ensino estrangeiros, se investigaram os caminhos da qualidade e se acedeu ao desafio de adaptar a Norma ISO 9001:2000 ao ensino. Para o efeito, mobilizaram-se esforços e recursos, visando a preparação de uma equipa de professores para, em articulação com o Conselho Executivo, desenvolver um processo que, progressivamente, se tem estendido às várias estruturas de gestão e de orientação educativa. Existe o objectivo de atingir a certificação de qualidade, através de um sistema de auto-avaliação e de melhoria contínua. Ao Conselho Pedagógico cabe um papel importante no incentivo das lideranças intermédias para práticas de qualidade no contexto global do funcionamento da unidade de gestão.

4.2 Motivação e Empenho

De um modo geral, verificou-se existir uma liderança atenta que procura motivar e implicar os diversos elementos da comunidade educativa nas propostas e projectos de mudança, atribuindo-lhes responsabilidades aos diferentes níveis. É assim no que se refere ao Plano de Actividades, em que são identificados os docentes a que estão cometidas cada uma das propostas enunciadas. É também assim que o Conselho Pedagógico se impõe como espaço de reflexão e de irradiação das diversas iniciativas que, em grande parte, provêm do Conselho Executivo. Foi também evidente que, existindo propostas de actividades provenientes de outras estruturas, são incentivadas, como o necessário apoio logístico. A título de exemplo, refiram-se as demonstrações e a formação desenvolvidas no âmbito das energias renováveis, as iniciativas do espaço BE/CRE (tardes culturais e Feira do Livro) e do Departamento das Expressões ("Festa do Desporto", pintura em tela e cerâmica). Embora o Regulamento Interno, em conjunto com o Manual de Qualidade, constituam referenciais para o desempenho profissional de professores e funcionários não docentes, o primeiro carece de maior divulgação junto do pessoal auxiliar e o segundo, porque em fase de construção, não é, ainda, do conhecimento da generalidade dos intervenientes. À excepção dos alunos, para os quais estão previstos prémios anuais pelo sucesso obtido, não se encontra instituída a valorização dos bons desempenhos. Por vezes, no início ou no final do ano lectivo, existe uma palavra de agradecimento relativa a algum sector que se tenha destacado. Testemunharam os professores que se sentem encorajados pelos resultados dos alunos, quer ao nível académico, quer em actividades com projecção na comunidade. A articulação entre o Órgão de Gestão, o Conselho Pedagógico e a Assembleia é conduzida pelo Presidente do Conselho Executivo que garante a circulação da informação. A generalidade das inovações introduzidas na Escola são analisadas nas reuniões da Assembleia, sendo de relevar o seu papel na melhoria da oferta e na organização do Bar e do Refeitório. Um aspecto que, apesar de constar como uma oportunidade de melhoria no relatório de auto-avaliação de 2005/06, ainda se mantém como ponto fraco, é a divulgação dos assuntos tratados nas respectivas reuniões.

4.3 Abertura à Inovação

Nesta área, conforme já foi antes mencionado, importa referir a conjugação de vontades no sentido de atingir a certificação de qualidade, através da construção gradual de um Manual de Qualidade que visa orientar o sistema de gestão da Escola. Salienta-se, também, a diversidade dos espaços e dos recursos informáticos existentes para a prática lectiva, embora a sua acessibilidade por parte dos alunos, fora das aulas, careça, ainda, de normas que viabilizem uma mais alargada utilização, tendo em conta que o sinal da Internet se encontra generalizado a cerca de 95% da área escolar. Existe, igualmente, uma progressiva utilização da plataforma "moodle", principalmente por parte dos docentes de Português, embora esteja mais vulgarizado o envio de documentos para os endereços de correio electrónico dos alunos. Refira-se que já foram dinamizados na Escola três "workshops" sobre a utilização daquela plataforma informativa. Outras evidências centram-se nos projectos que, nas áreas da Electricidade e da Electrónica, têm sido divulgados pela Escola: no ano lectivo transacto, no espaço Fórum da Educação, foi apresentada a "Casa Interactiva" e, presentemente, no seguimento da implementação de um curso profissional e

no âmbito da problemática da redução de gases com efeito de estufa, encontra-se em estudo a edificação da “Casa Limpa - Autonomia Energética”, com a aplicação de energia fotovoltaica.

4.4 Parcerias, Protocolos e Projectos

A Escola tem uma dinâmica de articulação com a comunidade local, com destaque para a Autarquia. Para além do apoio logístico no âmbito do transporte dos alunos, das reparações das instalações escolares e da manutenção dos espaços exteriores, a organização, por parte da Câmara Municipal, de uma almoço para todos os professores do concelho, no primeiro dia de aulas, é um contributo importante para a respectiva integração. Acresce a cedência das piscinas municipais para as actividades desenvolvidas no âmbito da Educação Física e, através do Gabinete da Juventude e em articulação com o Centro de Saúde, a organização de colóquios, na área dos alimentos e das doenças sexualmente transmissíveis, destinados aos alunos. Outros aspectos prendem-se com a integração, nos serviços municipais, de alunos estagiários e da realização do Fórum da Educação, através do qual a Escola tem a oportunidade de divulgar a sua oferta e as suas iniciativas, o que, conforme o testemunho dos pais/encarregados de educação, tem dado uma boa imagem da instituição. Da parte da Escola, releva-se a disponibilização das instalações e o apoio que tem sido dado à realização dos exames da Universidade Aberta, a cedência do ginásio e de salas a colectividades e a associações culturais. Salienta-se, igualmente, as parcerias com estabelecimentos de ensino da Itália, Finlândia e Irlanda, para além de um projecto que tem como objectivo o desenvolvimento das capacidades linguísticas e que implica intercâmbios de grupos de 15 alunos com uma escola francesa. São, também, cedidos espaços ao Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Garcia Domingues, para a leccionação da componente prática de um curso de electricidade e de aulas de inglês para os alunos do 1.º CEB. Para além disso, destaca-se a existência de protocolos com: o Instituto Piaget, pólo de Silves, no âmbito do qual têm sido estabelecidos projectos em comum na área da Saúde; a empresa GABINAE, para o fornecimento de serviços de formação; com a Associação Nacional dos Professores de Electrotecnia e Electrónica, visando a apresentação de um projecto conjunto “Dear Robot” (Dinâmica Experimental na Aprendizagem pelo Robótica); com a associação de produtores de citrinos, para promover o consumo daquele tipo de produtos.

5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola

5.1 Auto-Avaliação

O processo de auto-avaliação, implementado a partir de 2004/05, constitui um ponto forte da Escola. Na realidade, a insatisfação com os resultados obtidos nos exames nacionais, levou a que se desenvolvesse um trabalho que tem por base o modelo “European Foundation for Quality Management (EFQM)”. Para o efeito, a Escola recorreu a serviços de assessoria externa, contando com a colaboração de um auditor para a qualidade e de uma pedagoga. Foi constituído um grupo avaliador que procedeu à recolha de informação através da aplicação de questionários a alunos, encarregados de educação e ao pessoal docente e não docente. Da análise quantitativa dos dados apurados e dos resultados escolares, para além da análise do conteúdo de documentos, foi possível identificar uma grande diversidade de oportunidades de melhoria, das quais se seleccionaram 17 acções que tinham como objectivo o desenvolvimento do funcionamento da Escola. O resultado da auto-avaliação foi apresentado à Escola e, em Conselho Pedagógico, foi aprovado um plano de acção para 2006/07. Com a evolução do processo, o grupo avaliador deu lugar ao Observatório da Qualidade/Grupo de Avaliação Interna. Esta equipa de trabalho, para além de ter estabelecido um conjunto de indicadores da auto-avaliação, tem vindo a monitorizar, através de auditorias, as acções implementadas e propôs um novo plano para 2007/08, tendo sido estabelecidas metas para a melhoria do sucesso escolar (de 2 a 5%). Como resultado da auto-avaliação, têm-se registado melhorias que passam pela redução dos índices de abandono escolar, pela análise e reflexão sistemática sobre os resultados obtidos no âmbito dos departamentos/grupos disciplinares, o que proporcionou o aparecimento da tutoria como modalidade de acompanhamento dos alunos, pela definição de matrizes para os relatórios elaborados pelos responsáveis das várias estruturas pedagógicas e pela maior eficiência que se verifica no funcionamento na oferta do refeitório e na limpeza das instalações. No entanto, o processo carece de uma maior abrangência, quanto às áreas de intervenção e ao envolvimento directo de representantes do pessoal não docente, constituindo, ainda, um ponto fraco a divulgação dos resultados junto dos pais, dos alunos e do pessoal auxiliar.

5.2 Sustentabilidade do Progresso

A diminuição progressiva do número de alunos constitui uma contingência que limita o leque de opções para a manutenção de uma oferta educativa diversificada. Esta situação, associada à maior fluidez de transportes para o litoral, facilitando a frequência dos estabelecimentos de ensino que aí se localizam, coloca à Escola a necessidade

de promover dinâmicas que contrariem essa tendência. Neste contexto, o investimento que, progressivamente, tem sido feito na qualidade poderá viabilizar um desenvolvimento da oferta de cursos da via profissionalizante nas áreas para as quais existem recursos humanos e materiais. Exemplos, como o projecto "Casa Limpa", suportado em parcerias com empresas da especialidade, associado a um maior investimento na divulgação dessas iniciativas, podem conjugar-se como factor de atracção da população escolar e contribuir para a sustentabilidade do progresso da Escola. A esta questão associa-se um ambiente educativo favorável e um bom clima relacional, existindo também, por parte da comunidade local, uma representação positiva da instituição, aspectos que se apresentam como essenciais para o desenvolvimento organizacional.

V – Considerações finais

Apresenta-se agora uma síntese dos atributos da Escola (pontos fortes e pontos fracos) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos) que poderá orientar a sua estratégia de melhoria.

Neste âmbito, entende-se por ponto forte: *atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos*; ponto fraco: *atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos*; oportunidade: *condição externa à organização que poderá ajudar a alcançar os seus objectivos*; constrangimento: *condição externa à organização que poderá prejudicar o cumprimento dos seus objectivos*.

Todos os tópicos seguidamente identificados foram objecto de uma abordagem mais detalhada ao longo deste relatório.

Pontos fortes

- A acção do Conselho Executivo na implementação do processo de auto-avaliação e na mobilização das estruturas de orientação educativa, fundamental para a melhoria do desempenho da Escola.
- As interações que se estabelecem entre os vários agentes escolares concorrem para a existência de um bom clima de Escola.
- A consistência dos recursos financeiros e o investimento na formação interna, na adequação e manutenção das instalações e em materiais pedagógico-didácticos diversificados, tendo em vista o desenvolvimento das componentes científicas, tecnológicas e artísticas do currículo.
- A variedade de parcerias e a diversificação da oferta educativa, como factores de sustentabilidade do progresso da Escola.

Pontos fracos

- A insuficiente priorização dos processos, a nível da sala de aula e no trabalho desenvolvido pelos departamentos/grupos disciplinares, condiciona a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.
- A fragilidade dos processos de articulação com estabelecimentos de ensino do 3.º CEB e entre os vários departamentos curriculares.
- O fraco envolvimento e participação efectiva dos pais/encarregados de educação dificulta a viabilização de compromissos com o projecto da Escola.

Oportunidades

- A persistência no desenvolvimento de projectos inovadores, em parceria com outras instituições de ensino e com as empresas locais.
- A estabilidade do corpo docente e o seu empenhamento nas estruturas de orientação educativa podem constituir-se como factores de melhoria dos processos pedagógicos.
- A adopção de procedimentos consistentes de articulação e sequencialidade pedagógico-didáctica com as escolas de ensino básico do concelho.

Constrangimentos

- Redução do número de alunos face à atracção exercida pelas escolas do litoral.
- Inadequação parcial dos horários dos transportes escolares às necessidades dos alunos.

ANEXO X

Pedido de Autorização (ESS)

Ao Conselho Executivo da Escola Secundária de Silves

Maria Augusta das Dores Reis, portadora do Bilhete de Identidade nº 42823, doutoranda na Universidade de Aveiro, vem por este meio solicitar autorização para identificar a Escola Secundária de Silves e utilizar a documentação construída ou propriedade da Escola na tese de Doutoramento subordinada ao tema “*PAPEL DA ASSESSORIA NA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS*”, para produção de textos académicos e publicação em revistas da especialidade das Ciências da Educação.

Com os melhores cumprimentos,

A Doutoranda:

(Maria Augusta das Dores Reis)

ANEXO XI

Resposta ao pedido de Autorização



Ex.^{ma} SENHORA

D^{ra} Maria Augusta das Dores Reis

Sua referência

Sua comunicação

Ofício nº

1039

Nº de processo

Data

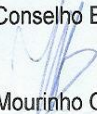
18 /05/2006

Assunto: Divulgação de dados da Escola

A fim de dar cumprimento ao pedido de V. Ex.^a, não vejo qualquer inconveniente indicar este Estabelecimento de Ensino, utilizar a documentação construída ou propriedade da Escola na tese de Doutoramento com o tema *PAPEL DA ASSESSORIA NA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS*.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Conselho Executivo,


(João António Mourinho Gomes)